



A formação de professores e os saberes docentes

Isbael Emídio de Sousa-FACID ¹

Este estudo é uma reflexão sobre a formação de professores e os saberes docentes. Para tal, focalizamos, primeiramente, a formação docente. Em seguida, a construção dos saberes docentes, analisando a especificidade dos saberes necessários para a construção da formação docente. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cujo referencial teórico sedimenta-se nas pesquisas desenvolvidas por Tardif (2002), Pimenta (1999), Schön (1992), Gauthier (1998), Nóvoa (1992), Perrenoud (1993) e Vasquez (1997). Os resultados do estudo indicam que o perfil do professor precisa ser repensado e é através da epistemologia da prática e da mobilização dos saberes que se constrói a profissão docente. Percebemos ainda que para atuar nas sociedades contemporâneas, nas quais o sujeito se constrói nas relações sociais, a profissão docente precisa se transformar, construindo novas características para atender a esta nova sociedade globalizada.

Palavras-chave: Formação Docente. Saberes Docentes. Prática Pedagógica.

¹ Trabalho apresentado à Coordenação de Pós-Graduação e Pesquisa como requisito à obtenção ao título de Especialista em Docência do Ensino Superior da Faculdade Santo Agostinho, sob a orientação da professora Dra. Marlene Araújo de Carvalho.

Introdução

Vive-se uma grande movimentação marcada por profundas mudanças nas demandas educacionais. Os avanços tecnológicos e científicos repercutem na forma de convivência de organização social, na formação profissional. Dessa forma, há necessidade de se repensar a formação docente tomando como referência a complexidade do ato de ensinar.

O presente artigo tem por objetivo fazer uma reflexão sobre a importância dos saberes e das práticas pedagógicas na construção da profissionalidade docente. Para isso, partimos de alguns questionamentos, tais como: qual a importância dos saberes na formação docente? Que saberes são necessários para a consolidação da prática profissional docente? As questões apresentadas intentam fazer uma reflexão sobre a formação docente e a construção de saberes necessários à prática docente.

Do ponto de vista teórico, nossas reflexões serão baseadas nas pesquisas desenvolvidas por Tardif (2002), Pimenta (1999), Schön (1992), Gauthier (1998), Nóvoa (1992), Perrenoud (1993) e Vásquez (1997). Do ponto de vista metodológico, realizamos uma pesquisa bibliográfica.

Formação docente: tendências contemporâneas

Este trabalho tem como objetivo discutir a importância dos saberes e das práticas pedagógicas na construção da profissionalidade docente. Para tanto, iniciamos o trabalho com a concepção de formação elaborada por Tardif (2002, p. 174):

O processo de formação do ser humano é tão rico, complexo e variado quanto o próprio ser humano. O ser humano é, a um só tempo, um manipulador de fenômenos objetivos, sociais e humanos; é um negociador que discute com seus semelhantes; é um ser que pauta seus comportamentos por normas e que descobre, no ambiente em que vive, desde o nascimento, modelos de comportamento que tende a reproduzir; é também um ser que expressa sua subjetividade e que orienta sua vida de acordo com uma dimensão afetiva e emocional. Em suma, o



processo de formação do ser humano reflete exatamente todas as possibilidades e todas as matizes dos seres que somos.

Desta forma, podemos entender que o ser humano, desde o seu nascimento, tende a reproduzir comportamentos e normas que irão orientar sua vida em sociedade. Para Nóvoa (1992, p. 25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência

O enfoque investigativo na área de formação de professores vem mudando nas últimas décadas. O número de publicações sobre os saberes docentes tem se multiplicado o que sugere a valorização gradativa da prática docente na formação de professores.

Durante a década de sessenta, valorizava-se o conhecimento específico do professor em relação à disciplina que ministrava. Na década de setenta, essa concepção foi absorvida pela valorização dos saberes didático-metodológicos na perspectiva da racionalidade técnica. A partir da década de oitenta, surge a preocupação e valorização das práticas pedagógicas na perspectiva emancipatória dos docentes.

A partir dos estudos desenvolvidos por Tardif (2002), a formação docente está voltada para a prática reflexiva, o que tornou a atuação do professor na sala de aula um importante objeto de investigação. Desde então, a prática docente vem sendo considerada uma fonte de saberes imprescindível na formação de professores.

As tendências contemporâneas na formação docente estão baseadas em princípios éticos e investigativos, visando formar um profissional prático-reflexivo, capaz de auto-desenvolver-se numa perspectiva crítico-reflexiva, capaz de relativizar seus saberes questionando-os sempre, em busca de novos saberes, novamente questionados, refletidos, analisados, numa busca incessante por saberes revestidos de episteme.

Nóvoa (1992) considera que a formação docente deve possibilitar pensamentos autônomos, numa perspectiva crítico-reflexiva, destacando como componentes básicos da formação docente: “o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional” (NÓVOA, 2002, p. 24).

Quanto ao desenvolvimento pessoal o autor considera que a formação docente deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que viabilize a auto-formação participada e o pensamento autônomo do professor. A formação é considerada um investimento pessoal que visa construir uma identidade pessoal e profissional.

A respeito do desenvolvimento profissional, o autor afirma ser através dele que se consegue produzir a profissão docente, estimulando o desenvolvimento autônomo e contextualizado, onde os professores tenham capacidade de auto-desenvolvimento reflexivo, viabilizando, desta forma, a reconstrução constante e permanente da identidade de professor.

Em relação ao desenvolvimento organizacional, Nóvoa (1992) destaca a produção da escola, concebida como um ambiente educativo, que associe o trabalho propriamente dito à formação do professor, simultaneamente, no cotidiano escolar, entendendo que a formação é indissociável tanto dos projetos profissionais quanto dos organizacionais.

Apesar de ter conseguido perceber esses três componentes básicos no processo de formação docente, quais sejam: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional, Nóvoa destacou a simultaneidade desses componentes no complexo movimento de desenvolvimento humano. Numa comparação grosseira deste movimento formativo com o mundo da óptica, podemos interpor um prisma de vidro no caminho da luz branca e esta, após atravessar o prisma, sofre uma decomposição belíssima em sete cores (as cores do arco-íris)² e, apesar de estarem sendo observadas separadamente, viajam simultaneamente pelo ar com a mesma velocidade e não deixam de ser luz visível como um todo.

² A rigor o vocábulo cores aqui empregado deveria ser substituído por frequências. vislumbrar, no processo da formação docente, esses três tipos de desenvolvimento. Assim, as idéias de Nóvoa sobre o movimento de formação docente desempenham um papel tão importante quanto o prisma de vidro ou as gotículas de água no mundo da óptica para promover o fenômeno da dispersão luminosa, permitindo a percepção das diversas cores por todos os observadores.



Ilustração 1: Um arco-íris sobre a cidade americana de Honolulu, Havái, Estados Unidos.

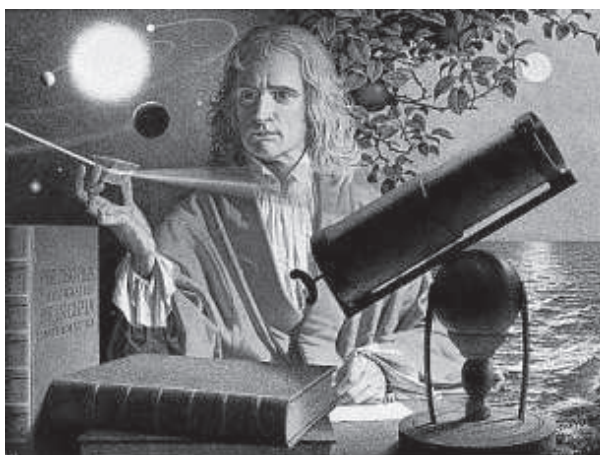


Ilustração 2: Sir Isaac Newton em sua famosa experiência sobre a decomposição da luz branca em um prisma de vidro

Assim como as diferentes cores* do espectro luminoso propagam-se simultaneamente no ar e, juntos, compõem o feixe de luz branca, os três tipos de desenvolvimento observados por Nóvoa – desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional – também ocorrem simultaneamente e, juntos, compõem a formação docente.

Vale ressaltar que, antes de atravessar o prisma de vidro (no caso da experiência de Isaac Newton) ou as gotículas de água (no caso do arco-íris atmosférico), a luz

branca viajava pelo ar sem que nenhuma das suas cores* componentes fossem percebidas pelos observadores. Somente após atravessarem o prisma de vidro (ilustração 1) ou de gotículas de água (ilustração 2), as cores componentes da luz branca podem ser percebidas pelos observadores. Analogamente, sem as observações de Nóvoa, talvez não conseguíssemos. Nesse contexto comparativo, a formação docente assemelha-se a um feixe de luz branca, atravessando o prisma da inteligência de Nóvoa.

Schön (1992) concorda com Nóvoa sobre esses novos modelos de formação docente e propõe três imperativos para o profissional prático-reflexivo: o conhecimento-na-ação, estabelecendo que toda atividade humana se manifesta no saber-fazer; a reflexão-na-ação consistindo em pensar no que se faz ao mesmo tempo em que se atua. Trata-se de um processo em que o professor em ação estabelece um diálogo com a situação vivenciada, o que possibilita a construção do conhecimento; a reflexão-sobre-a-ação, onde o professor reflete, estando afastado da situação problemática e estabelece um processo reflexivo paralelo à situação vivenciada e, finalmente, a reflexa- sobre-a-reflexão-na-ação, quando o professor empreende uma reflexão sobre o objeto cognoscível, tornando-o capaz de criar teorias sobre o seu fazer, isto é, sobre sua prática, analisando e compreendendo a prática após sua ação.

Ainda nessa mesma linha teórica, para Perrenoud (1993), pensar a prática pedagógica não é somente pensar a ação na sala de aula nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações com os colegas. É também pensar no trabalho e no poder nas organizações escolares, com ênfase na autonomia e na responsabilidade conferida aos professores, individual ou coletivamente.

Na mesma direção teórica, Zeichner (1992) defende que a formação docente centrada na investigação envolve esforços no sentido de encorajar e apoiar as pesquisas das próprias práticas profissionais docentes.

Para Pimenta (1999), assim como para os demais autores citados, a formação de professores vem se opondo à racionalidade técnica. O professor reflexivo, capaz de relativizar seus saberes, questionando-os sempre, encontra-se numa busca constante de reformulação dos saberes através da reflexão na e sobre a prática, o que aprimora a prática docente e ressignifica a identidade do professor; para tanto, considera como tendência contemporânea na formação do professor.

Desta forma, uma tendência contemporânea na formação de professores deve estar centrada na formação de profissionais aptos a intervirem de forma



competente em diversas situações, capacidade esta caracterizada pela associação coerente, do caráter cognitivo e afetivo, explicativo e normativo, de conhecimentos, capacidades, teorias, crenças e atitudes críticas e reflexivas, compreendendo a formação de um profissional competente com capacidade de auto-desenvolvimento reflexivo.

Sabe-se que todos os fenômenos do universo estão conectados e os movimentos de formação/humanização dos sujeitos não fogem a esta realidade universal. Nessa perspectiva, o princípio da incerteza, descoberto à luz Física Moderna, pode contribuir para uma melhor compreensão dessa interconexão.

O ano de 1905 foi um marco na história da humanidade, tendo em vista a publicação de cinco artigos elaborados pelo físico alemão Albert Einstein (1879 – 1955), estremecendo as bases do conhecimento científico da época. Uma destas publicações, sobre o efeito fotoelétrico, solidificou as bases da Física Quântica que levou outro físico alemão, Werner K. Heisenberg (1901 – 1976), a desenvolver o princípio da incerteza (1927), pondo fim ao determinismo newtoniano. Este princípio decorre da influência do observador no seu objeto de observação. Ao efetuarmos uma medida, perturbamos o nosso objeto de estudo, de forma que o valor da medida não reflete a realidade absoluta, pois essa realidade é modificada por ocasião da medida.

As idéias da Teoria da Relatividade e da Teoria Quântica integram o campo da Física, denominado, geralmente, Física Moderna. (...) Ela introduz uma explosão de novas idéias, envolvendo avanços tanto de caráter conceituais como práticos, constituindo-se em uma verdadeira revolução nesta área. (...) Assim, o universo inteiro, dos menores fragmentos de matéria aos enormes conjuntos de galáxias, estendendo-se aos estranhos comportamentos de materiais diversos, inclusive das células vivas, torna-se objeto de estudo desta nova Física. (ALVARENGA, 2005, p. 357).

Também aqui, como no universo quântico, o observador (professor) influencia o seu objeto de observação que são as situações vivenciadas na sua prática pedagógica, bem como os alunos que, por sua vez, influenciam seus pares e o próprio professor. No campo da educação a idéia de que a formação de professores vem se opondo à racionalidade técnica, conforme Pimenta (1999)

nos faz lembrar o princípio da incerteza se opondo ao determinismo newtoniano e nos faz enxergar a importância de os professores relativizarem os seus saberes, questionando-os sempre.

A construção do saber docente

A formação pela prática assumiu um importante papel na mudança de um paradigma sobre o conhecimento científico e, ao mesmo tempo, sobre educação.

Porém, ao mesmo tempo em que se valoriza a prática como elemento da formação profissional docente, não há uma submissão da teoria.

Nesse sentido, Vásquez (1977, p. 245) reforça a idéia de que “toda vida social é essencialmente prática”. Por conseguinte, a atividade dos professores apresenta uma ação eminentemente prática, na proporção em que, no exercício de sua prática profissional, estão sempre envolvidos com uma diversidade de ações que transformam o seu lar em uma extensão da vida escolar, perpassa, assim, através da prática, que o professor deve ser um sujeito de cultura, um ser pensante e um ser crítico, sem limitar-se a um saber agir em situação de forma mecânica.

Enquanto ato social, a prática de sala de aula filtra conhecimentos anteriores à formação inicial dos professores, estabelecendo, deste modo, relações, inovadoras ou não, com o ato de ensinar; conseqüentemente, a construção do saber docente é enriquecida nesse processo dialético que se estabelece a partir da recontextualização do discurso científico, transformando-se em conhecimento escolar. Nessa direção, a prática reflexiva constitui-se em suporte essencial ao trabalho consciente e crítico do professor.

Na mesma perspectiva da prática, como um dos elementos formadores da profissão docente, é importante ressaltar mais uma vez a contribuição de Schön:

[...] uma prática profissional é o domínio de uma comunidade de profissionais que compartilhem, nos termos de John Dewey, as tradições de uma vocação. Eles compartilham convenções de ação que incluem meios, linguagens e ferramentas distintivas e operam dentro de tipos específicos de ambientes institucionais [...] uma prática é feita de fragmentos de atividade, divisíveis em tipos mais ou menos familiares, cada um dos quais sendo visto como vocação para o exercício de certo tipo de



conhecimento (1992, p. 36).

Percebe-se, então, que é nesse confronto de troca de experiências e práticas que os professores constituem seus saberes como “praticum”, ou seja, sobre a “prática”. Conforme Tardif.

O saber não é coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc (2002. p. 11).

A propósito de saberes como elementos importantes, tanto na formação como na prática pedagógica, o referido autor faz a seguinte categorização:

Os saberes da formação profissional: conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação (escolas normais ou faculdades). O professor e o ensino constituem objeto para as ciências humanas e para as ciências da educação. No plano institucional, a articulação entre essas ciências se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores. Com efeito, é, sobretudo, no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação.

Os saberes pedagógicos: caracterizam-se como “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no termo mais amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem os sistemas mais ou menos coerentes de representação” (op. cit., p.37).

Os saberes disciplinares: Integram-se à prática docente através da formação inicial e contínua dos professores oferecidos pela universidade. Eles correspondem aos diversos campos de conhecimentos de que dispõe a sociedade, tais como se encontram disponíveis nas universidades, sob a forma de disciplina, no interior das faculdades e de cursos. São saberes disciplinares como: Português, História, Literatura, Física, Matemática, etc. Os saberes das disciplinas surgiram da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Os saberes curriculares: caracterizam-se como discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais definidos como modelos da cultura e formação eruditas.

Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.

Os saberes experienciais: originam-se da prática cotidiana da profissão e são por ela validados. É a partir destes saberes que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro da profissão. Constituem, de certo modo, a cultura docente em ação. Possuem, portanto, três objetos: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas (Op. cit., p. 37)

Gauthier (1998, p.33), caracteriza no saber docente experiencial, o saber da ação docente. Segundo ele:

O saber da ação pedagógica é o experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula. Os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores.

Portanto, pode-se perceber que é através da articulação dos saberes que os professores encontram o referencial para desenvolver e investigar a própria atividade. Transformar a prática pedagógica num processo contínuo de construção de sua identidade como professor.

Reflexões finais

Esse breve estudo permite-nos concluir que, no contexto da sociedade contemporânea, que passa por uma fase de referências contraditórias e mutantes, vivemos a crise de paradigmas na qual se desconstrói mais do que se constrói, e esta situação interfere de maneira decisiva na formação do docente e dos indivíduos de maneira geral.

Ressaltamos, aqui, a importância da prática pedagógica como elemento básico na construção da formação docente. Do outro lado, a importância dos saberes como um dos elementos significativos para o processo de construção



da identidade profissional docente. Acreditamos que a construção do perfil do professor precisa ser repensada, pois, na atual conjuntura o acesso à informação está cada vez mais globalizado e vivemos o século da aristocracia intelectual – século do conhecimento. Assim, a formação docente não deve ocorrer à margem desse processo. Nesse aspecto, a importância do método científico precisa ser evidenciada e divulgada não apenas nas ciências exatas, mas também nas ciências humanas para que o processo de formação docente possa promover a interconexão entre os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos, experienciais e os da formação profissional.

O método científico consiste em estudar um fenômeno da maneira mais racional possível, de modo a evitar enganos, sempre buscando evidências e provas para as idéias, conclusões e afirmações (SOUSA, 2004, p.11).

No campo da prática docente, a aplicação do método científico exige do professor, durante a experimentação diária com os alunos, a competência de observar todas as ocorrências que julgue importante para o estabelecimento de hipóteses onde busque explicações para o fenômeno estudado, podendo mesmo chegar à construção de teses e até teorias. Ainda que não pretenda publicar ou apresentar aos seus pares os resultados de suas pesquisas, o professor terá um ótimo recurso para implementar inovações no seu fazer pedagógico.

Desta forma, o novo perfil do professor deve revelar um profissional disposto a pesquisar, refletir e inovar na sua prática docente. Faz-se necessário, portanto, induzir o professor, desde o início de sua formação, a uma cultura de pesquisa, fomentando o gosto pelo estudo do seu próprio fazer pedagógico.

Referências Bibliográficas

ALVARENGA, Beatriz; MÁXIMO, Antônio. **Curso de Física 3**. São Paulo: Scipione, 2005.

GAUTHIER, Clemont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Injuí (RS): Editora Unijuí, 1998.



NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações, Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1995.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais**. In: NÓVOA, Antônio (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1992.

SOUSA, Isbael Emídio. **Elementos de Física**. Teresina: Editora Halley, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes, formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2002.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luís Fernando, 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZEICHENER, K. **Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90**. In: NÓVOA, A. (org). *Os professores e sua profissão*. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1992.