



PARA PENSAR AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS SABERES DOCENTES

Martha Luci Maria Sozo¹

Jaqueline de Menezes Rosa Poças²

RESUMO:

O texto aborda algumas tendências que marcaram e marcam as pesquisas sobre formação docente de diferentes países, entre eles, o Brasil. O panorama de pesquisas sobre formação docente aponta diferentes referenciais, ferramentas que requerem atenção para não serem tomadas “[...] como arautos de uma nova ordem, nem como portadoras de soluções infalíveis concebidas a partir de um confronto entre práticas problemáticas com leis científicas cuja finalidade é ‘iluminar’ e nos fazer entender as complexidades do real” (BUJES, 2008, p.12). Nesse sentido, buscamos tratar do sentido da pesquisa para entender as formas pelas quais se vem significando a docência na contemporaneidade. Reforçamos a ideia de apresentar um enfoque sobre as pesquisas de formação docente para colocá-las em debate, indicando seu caráter histórico e contingente.

Palavras-Chave: pesquisas sobre formação de professores, saberes docentes, docência na contemporaneidade.

Para situar o cenário mais amplo no qual esta investigação se movimenta, reportamo-nos a um breve panorama das pesquisas sobre formação de professores e saberes docentes, a partir de diferentes autores que tratam dessas questões. Nossa intenção é que a perspectiva linear, com a qual vem sendo descrito cronológica e evolutivamente esse campo, ceda lugar a problematizações de alguns enfoques teóricos que, na tentativa de impor uma *vontade de verdade* sobre o professor, vêm (re)definindo conceitos típicos de modelos de docência. Trata-se de “[agitar] o que se percebia imóvel, [fragmentar] o que se pensava unido; [mostrar] a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo” (FOUCAULT, 2002, p.21).

¹ Doutoranda em Educação pela PUCRS, Mestre em Educação, com Pesquisa em Educação e Filosofia. Atualmente é Palestrante e Consultora Educacional. E-mail: marthaluci@terra.com.br

² Mestre em Educação, Psicopedagoga e Licenciada em Pedagogia pela ULBRA. Atualmente é professora do curso de Pedagogia da ULBRA/Canoas. E-mail: jaque.pocas@terra.com.br

Ao suspeitarmos de alguns pontos que vêm sendo tomados tranquilamente nesse debate, passamos a relativizar discursos que almejam estar prontos e acabados. Reportando-nos a Veiga-Neto (2007), trata-se de abrir espaços para outras formas de pensar a educação e a docência diante de toda uma *discurseira* que pretende ser salvacionista, conscientizadora e libertadora.

Nessa direção, inspiramo-nos na perspectiva pós-estruturalista, que defende a ideia de pesquisa comprometida com a compreensão do tempo presente. “Ela [a pesquisa] não está preocupada em saber *como as coisas realmente são*, não se interessa em responder pelo *que é, para quê, por quê*” (BUJES, 2007, p. 165, grifos da autora). O sentido da pesquisa aqui tratada é entender as formas pelas quais se vem significando a docência na contemporaneidade.

No Brasil, as pesquisas no campo acadêmico sobre formação docente têm sido recorrentemente discutidas nos últimos trinta anos. Essas investigações ganharam vigor a partir do final da década de 1960, quando foram criadas as Faculdades de Educação nas Universidades; principalmente a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, novos temas começaram a fazer parte do debate. Mais recentemente, na produção acadêmica do campo, diferentes autores brasileiros e estrangeiros (LARROSA, 1994 e 1998; NARODOWSKI, 2001 e 2006; GARCIA, 2002; VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992; GORE, 1994; BUJES, 2001 e 2008; SILVA, 1994 e 2007; VEIGA-NETO, 2004 e 2007) têm complexificado as discussões, na medida em que propõem novas problematizações e nos convidam a pensar acerca das concepções iluministas que vêm sendo cultivadas na atualidade. De modo geral, as pesquisas caracterizam-se pela linearidade, pela lógica classificatória e pela racionalidade técnica, próprias da Modernidade – um pensamento dominante transmitido e atualizado nos cursos de formação, estruturados sob a égide de uma didática que se pretende atenta às necessidades de nosso tempo, aos desafios da complexidade e da globalização.

Vale destacar, aqui, as discussões feitas por Bujes (2008) sobre alguns quesitos de avaliação dos cursos de pós-graduação sugeridos pela CAPES. Entre eles, está uma visão de pesquisa que enfatiza o caráter de “responsabilidade social [dessa pesquisa] que não se esgota em melhorar a ciência, mas que deve ‘também melhorar o país’”. Segundo o autor dessas palavras, na avaliação realizada pela CAPES, “o que se está valorizando é uma extensão de impacto, planejada, eficaz na consecução de objetivos que transformem a sociedade” (RIBEIRO apud BUJES, 2008, p. 109). Pode-se perceber aí a expressão da incessante busca

por uma *redenção* do sistema brasileiro de ensino, que idealmente poderia ser conseguida se os resultados de pesquisa fossem “conscientemente aplicados”.

Portanto, alguns discursos vigentes no campo pedagógico e presentes nas pesquisas sobre formação docente são tomados como ponto de partida deste texto, com o intuito de delinear algumas particularidades das narrativas modernas sobre a docência. Há, assim, uma relação das pesquisas desse campo com os discursos que circulam nos ambientes de formação. É em tais pesquisas que certos enfoques são divulgados para “a melhoria do ensino básico, médio, graduação, técnico-profissional e para o desenvolvimento de propostas inovadoras de ensino” (RIBEIRO apud BUJES, 2008, p. 109). Por filiarem-se ao campo científico, as pesquisas são vistas como associadas a avanços e melhorias. Porém, nossa pretensão, como foi expressa inicialmente, é colocar isso em discussão: pensar pontos e contrapontos da produção discursiva que permeia a formação docente. Isso não significa um repúdio a essas pesquisas, mas apenas um esforço para apontar como os discursos nelas presentes acabam por instituir a prática dos professores.

Ao problematizar o campo de pesquisa da formação, apresentamos, de certo modo, o seu esgotamento no que diz respeito ao peso da responsabilidade dos docentes no quadro adverso da escolarização. Trazemos algumas discussões sobre os ideais emancipatórios que pautam muitos dos discursos da docência, abrindo espaços para pensar uma pesquisa que não pretende apontar soluções, mas indicar outras possibilidades de compreender o que nos é apresentado como verdade.

O ENFOQUE REFLEXIVO DAS PESQUISAS

Segundo André (2001), o campo de pesquisa relativo à formação de professores, desde que ganhou vigor no final da década de 1960, apresenta uma grande e sistemática produção. De acordo com a autora, os anos 1960 e 1970 são marcados por investigações centradas na análise de contexto e impacto sobre o produto. Já nos anos 1980, há um deslocamento das investigações na direção de análises do processo. “É o momento em que aparecem os estudos que se debruçam sobre o cotidiano escolar, focalizam o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações de sala de aula, a disciplina e a avaliação” (ANDRÉ, 2001, p.45).

Para Gatti (apud ANDRÉ, 2001), o enfoque de pesquisa a partir dos anos 1980 passa a ser mais crítico e aborda uma perspectiva multi/inter/transdisciplinar, procurando ir além das contribuições da psicologia e da sociologia que eram dominantes nas investigações antes

dessa época. Ainda segundo a autora, em função de os temas tornarem-se mais complexos, as abordagens metodológicas passam a contemplar os estudos qualitativos, variando técnicas, métodos e análises.

As pesquisas passam a olhar o sujeito “dentro” do contexto educativo, no cotidiano escolar. É importante destacar que o número de dissertações e teses que tematizam a formação de professores dobrou no período pós-LDB 9.394/96 (ANDRÉ et al; 1999). A maior parte dessas produções refere-se à avaliação da formação inicial, sobretudo no curso Normal e de Licenciaturas, através de um estudo de caso a partir de uma disciplina, uma turma ou um professor. Para André et al. (1999), o uso de entrevistas, depoimentos e relatos de experiências pontuam aspectos particulares da formação docente. “São trabalhos que se propõem a registrar e divulgar uma experiência, não assumindo compromisso explícito com a geração de conhecimentos novos” (p.303).

Nos artigos de periódicos que se ocupam do tema da formação de professores, destacam-se as questões de identidade e profissionalização docente, formação continuada e também a formação inicial no curso Normal e de Licenciaturas. Segundo as autoras (ANDRÉ et al., 1999), os artigos tratam de aspectos mais amplos do que as dissertações e teses, pois vão além das discussões técnico-pedagógicas, abrangendo as concepções, as práticas e políticas de formação.

Os estudos de Gatti (2001) afirmam que as pesquisas atuais do campo da educação ainda se caracterizam por uma abordagem pragmática e imediatista. De maneira geral, a autora afirma que as investigações recorrem a análises limitadas, enfatizam recortes em detrimento de aspectos mais amplos, problematizam questões um tanto evidentes e de rápida aplicabilidade, descaracterizando uma investigação científica que requer um trabalho planejado, de análise densa e processual para o alcance dos resultados.

Em 2008, a Fundação Carlos Chagas realizou uma pesquisa para a *Revista Nova Escola*³, a fim de completar a matéria de 2007⁴ que retratava a satisfação dos estudantes com o curso de Pedagogia. A pesquisa analisou 71 currículos de diferentes instituições de ensino, particulares e públicas, de todo o Brasil. Os dados revelam, segundo Gatti (2008) – diretora de pesquisa da Fundação Carlos Chagas –, uma ênfase nas questões estruturais e históricas da Educação. Os aspectos didáticos do trabalho docente são pouco contemplados, sendo que apenas 28% das disciplinas dos currículos analisados tratam sobre “o que” e “como ensinar”.

³ Revista Nova Escola, out., 2008, p.48-53.

⁴ Revista Nova Escola, nov., 2007, p.32-39.

Dentro desses 28%, 20,5% abordam explicitamente metodologia e prática de ensino, e 7,5% referem-se a conteúdos. A pesquisa mostra que os cursos pouco contemplam a realidade da escola, e a *Revista Nova Escola* ratifica tal dado, na medida em que entrevista professores que enfatizam a dificuldade quanto à transposição didática quando assumem o exercício docente. Os relatos afirmam que os cursos de Pedagogia não são adequados às reais necessidades do trabalho educativo (o que quer que isso queira dizer), da escola e dos diferentes níveis de ensino e que os cursos de formação continuada abordam questões teóricas e não se aproximam da prática. A pesquisa aponta, de forma similar à discussão levantada por Bujes (2008), o *descompasso* entre a produção de conhecimento na área da educação e os problemas vividos por algumas instituições do ensino básico.

Em seu argumento, a autora retoma o que Veiga-Neto denomina como *crise da escola*: “[...] um descompasso em como [a escola] está se apresentando (para nós) ou funcionando e como pensamos que ela deve ser ou como ela foi até pouco tempo atrás” (2003, p. 110). De forma provocativa, questiona o quanto do que é visto como crise está relacionado ao impacto das pesquisas produzidas nos Programas de Pós-Graduação do Brasil.

Importante ressaltar que, desde a década de 1990, se considera a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, opondo-se às abordagens que procuram separar formação e prática cotidiana (NUNES, 2001). Novos enfoques têm sido propostos para a compreensão da prática docente, na perspectiva de repensar a formação inicial e continuada. Nas discussões sobre o tema, destacam-se as contribuições de Tardif (2002), que investiga os saberes de base do ofício de professor – como os conhecimentos são constituídos a partir do ambiente de formação, da experiência pessoal e das trocas entre os profissionais.

Sua abordagem preconiza escapar do “mentalismo”, que reduz o saber a processos mentais do indivíduo, individualizando o conhecimento, limitando a realidade. Para o autor, trata-se de um pensamento predominante na educação, nas relações de ensino e aprendizagem. Tardif alerta-nos para o cuidado de não cairmos no “sociologismo” ao tentarmos escapar do “mentalismo”, ressaltando, prioritariamente, as produções sociais na construção dos indivíduos. Para Tardif, o sociologismo subordina-se à cultura dominante, às ideologias, privando o indivíduo de refletir sobre suas práticas cotidianas e significações.

Para fazer frente a isso que cunhou como “mentalismo” e “sociologismo”, o autor afirma que o saber dos professores é um saber social, impossível de não ser colocado em relação com “o que os professores são, fazem, pensam e dizem” (2002, p.15). Há o saber social, materializado em programas, práticas coletivas de formação, em interface com o saber individual do professor. Por mais original que seja a prática do professor, essa ganha sentido

em uma situação de trabalho coletivo. Segundo Tardif (2002), sobre o professor atua um sistema de orientações que garante a legitimidade de seus fazeres: são orientações de sindicatos, da gestão da escola, do Ministério da Educação. O professor não define sozinho o saber profissional; há uma negociação entre diferentes grupos, inclusive com os alunos, cada qual colocando em jogo seus interesses e histórias. O saber do professor é social, para o autor, pois a história aponta um movimento constante das práticas, levando algumas a serem ultrapassadas⁵ ou indicando o que é bom e apropriado aos dias de hoje. Trata-se de uma arbitrariedade cultural (BOURDIEU apud TARDIF, 2002), isto é, tais práticas não se baseiam em uma ciência, mas são legitimadas pela cultura de uma sociedade, pelas construções sociais. Ao longo da carreira profissional, o saber do professor é modificado, contextualizado no ambiente de trabalho.

Repensando também a formação e os saberes docentes, Pimenta (2002) desenvolve uma pesquisa sobre a identidade profissional dos professores. Para a autora, os currículos dos cursos de formação são distanciados da realidade das escolas e efetivam saberes pedagógicos que não se articulam aos diferentes contextos, impossibilitando a tradução de novos saberes em novas práticas que significam a identidade docente. Conforme Pimenta (2002), não é simplesmente necessária para a compreensão do ensino, mas para instigar a própria atividade educativa, transformando os saberes-fazerem num processo contínuo de construção de identidade docente.

A autora identifica três saberes da docência a serem mobilizados no ambiente de formação: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Discutir os conceitos que se tem a respeito do que é ser professor, a contextualização dos conhecimentos transmitidos na escola, seus significados na sociedade contemporânea e as necessidades pedagógicas do cotidiano escolar contribui, de acordo com Pimenta (2002), para a construção da identidade docente.

Trata-se de um trabalho que se nutre, explicitamente, da tradição do professor reflexivo, que tem se apresentado como o paradigma vigente na formação de professores em diferentes países. Evidencia a mobilização dos saberes pedagógicos considerando os saberes

⁵ Charlot (2006) salienta que as ciências do homem e da sociedade não avançam segundo o modelo das ciências da física, da química..., que a partir da análise dos pontos de chegada redefinem os pontos de partida. Ao contrário, “elas progridem a partir de seus pontos de partida. Quando há avanço nessas ciências é porque foi proposta uma outra forma de começar (e porque se prova que ela produz resultados). Foi assim que fizeram Durkheim, Freud, Marx, Pavlov, Braudel, Lévi-Strauss, Bourdieu, Garfinkel, Goffman, Lacan, Piaget, Vygotsky, enfim, todos os grandes nomes da história das ciências sociais e do homem. Por isso não há acumulação nessas ciências. Em compensação, elas têm uma memória” (p.17).

da prática e da teoria especializada, o desenvolvimento pessoal e profissional, o papel da docência e o significado da formação.

Os trabalhos de Tardif (2002) e de Pimenta (2002) utilizam os referenciais de Schön (1992), que enfoca o desenvolvimento da prática reflexiva a partir do triplo movimento: conhecimento na ação; reflexão na ação; e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. É importante ressaltar que o conhecimento na ação ao qual se refere envolve saberes adquiridos na formação, mobilizados pelos desafios do cotidiano. Nas ações, há um tipo de conhecimento, “um tipo de aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar [...] mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer” (SCHÖN, 1992, p.89). É esse conhecimento implícito, descrito mediante a observação e a reflexão, que pode gerar o que ele chama de reflexão na ação.

Para Schön (1992), na formação de professores, há dificuldades para a prática reflexiva, pois a epistemologia acadêmica enfatiza primeiro os saberes e depois a sua aplicação, ignorando os demais conhecimentos em detrimento dos princípios da ciência aplicada. Trata-se de um movimento que poderia ser incrementado na formação inicial e continuada, em um trabalho conjunto entre professores e gestores, de análise sobre o que se está fazendo, reorganizando as ações presentes.

Para Gómez (1992), o terceiro movimento da prática reflexiva (reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação) é a análise posterior ao processo de ação, o que possibilita a compreensão e a reconstrução da prática; é articulado ao conhecimento na ação e à reflexão na ação em relação ao contexto, permitindo ao professor ser, em sala de aula, um investigador que constrói estratégias singulares e significativas. O autor partilha da perspectiva de Schön e contribui para o campo de pesquisa da formação de professores, destacando os professores como artistas reflexivos. A prática é o centro do currículo, lugar de aprendizagem e desenvolvimento de competências.⁶

Podemos perceber a ênfase que as pesquisas e os estudos têm dado à insuficiência dos saberes racionais na formação docente. Segundo os autores já referidos, a postura reflexiva

⁶ Gómez (1992) discute o modelo da racionalidade técnica na formação de professores. Segundo o autor, o enfoque técnico limita a prática dos professores quando estes enfrentam problemas complexos da vida escolar. Com base nas ideias de Schön, Gómez enfatiza um modelo reflexivo e artístico de formação de professores: “nessa perspectiva, assume-se definitivamente que nas situações decorrentes da prática não existe um conhecimento profissional para cada caso-problema, que teria uma única solução correta. O profissional competente atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade” (p. 110). O eixo central do currículo de formação “[...] reporta-se à prática e ao conjunto de problemas e interrogações que surgem no diálogo com as situações conflituosas do cotidiano educativo” (p.111).

proporcionaria novas formas de pensar a ação docente; as aprendizagens práticas, quando socializadas e ressignificadas, mobilizariam novos saberes docentes – saberes que passariam a fazer parte de um cenário complexo e que ultrapassariam a tecnicidade.

Perrenoud (2001) aplica esses pressupostos ao ofício de professor. Considera a prática reflexiva o cerne do exercício da profissão, a possibilidade de o professor possuir saberes abrangentes que lhe permitem elevar suas competências profissionais. A prática reflexiva a ser desenvolvida na formação inicial não seria conquistada por um toque de mágica, bastando vivenciar diferentes situações. Tal prática reflexiva requereria um trabalho de análise e um esforço direcionado para o desafio de “criar ambientes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em sala de aula. Também é preciso criar ambientes – que podem ser os mesmos – para o profissional trabalhar sobre si mesmo, trabalhar seus medos e suas emoções [...]” (PERRENOUD, 2001, p.18).

Diante desses enfoques sobre a formação docente, concordamos com André (1997) quando afirma que as perspectivas recentes do tema da docência na literatura pedagógica têm enfatizado aspectos que podem ser considerados consensuais entre variados autores de diferentes localidades, tais como: a necessidade de articulação teoria-prática, a valorização da atitude crítico-reflexiva no processo de autoformação, a valorização dos saberes/práticas docentes, o reconhecimento da instituição escolar como espaço da formação docente, a valorização do desenvolvimento profissional e do trabalho coletivo nas escolas, a valorização da história pessoal e profissional do professor e a introdução de temáticas emergentes na formação docente. Esses diferentes aspectos vêm sendo cada vez mais explorados; e já mais para o final dos anos de 1990, dentro de diferentes perspectivas, passa-se a dar mais atenção a questões que envolvem inter/multiculturalidade, relações entre educação, classe, raça e gênero (ANDRÉ, 1997).

Como podemos perceber nos estudos citados, há a deliberada construção de uma imagem de como deve ser o professor de amanhã, nas suas diferentes ações e modos de ser. Diante disso, interrogamo-nos quanto às contribuições do conjunto de ideias do “profissional reflexivo” para a comunidade acadêmica. Ao idealizarem-se modelos de docência, percebe-se o quanto a literatura pedagógica é responsável por determinados modos de representar a docência que impedem que outros olhares e compreensões possam esboçar-se nesse campo.

ENFOQUE REFLEXIVO: ALGUNS CONTRAPONTO

António Nóvoa (1992) leva-nos a pensar sobre as condições atuais da formação docente diante do processo histórico de profissionalização do professorado. A configuração de saberes técnicos sustentados pela Modernidade não constituiu o único objetivo associado à formação pedagógica. O professor em formação também era levado a assumir um conjunto de normas e valores de ordem moral e religiosa que se sobressaíam em relação aos saberes específicos e pedagógicos. Depois de a instituição escolar passar da tutela da Igreja para a do Estado, o professor teve sua ação voltada a finalidades sociais e políticas, consolidando um modo de conceber sua profissão fortemente marcado pelo controle das políticas estatais e das instituições acadêmicas. Esse caráter atravessa toda a história profissional docente, reforçando “uma imagem do professor que cruza as referências ao magistério docente, ao postulado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isso envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e compreensão da pessoa humana” (NÓVOA, 1992, p.16).

As escolas normais, instituições do Estado, constituíram instrumento para legitimar o saber da profissão docente, locus da transmissão dos — e reflexão sobre — conhecimentos necessários à prática educativa. Posteriormente, as escolas superiores de educação também passaram a ocupar espaço na formação de professores, configurando novos debates sobre a profissão docente. Para Nóvoa (1992), a trajetória dos cursos de formação desloca-se da tutela político-estatal à tutela científico-curricular, que, de uma forma mais sutil, através de seus programas e reformas, vem instaurando controles crescentes sobre a profissão docente.

O autor destaca que a formação de professores é central na configuração da profissionalidade docente, sendo esta carente de articulação com o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Nóvoa oferece-nos uma abordagem sobre os estudos da profissão docente, opondo-se à compreensão reducionista da formação, que, como uma portadora de técnicas, acaba por desvalorizar a prática dos professores. Salienta a dimensão pessoal e profissional como essenciais na produção de sentidos sobre os processos de formação e ainda ressalta que se faz necessário investir nos saberes dos professores, colocando-os como protagonistas do desenvolvimento profissional e da implementação de políticas educativas nos contextos em que intervêm. A escola, para o autor, é o espaço de formação contínua, espaço do trabalho coletivo e do diálogo, que desenvolve o exercício autônomo e diversificado.

Segundo Nóvoa (2008), é fundamental compreender a evolução histórica do ensino numa apreensão crítica, evitando que a educação exclua a “contemporaneidade”, a valorização do saber, as novas relações com o trabalho, sua complexidade e imprevisibilidade

e o impacto das tecnologias que redimensionam novas formas de conhecer e aprender: questões que impactam a profissão docente, uma vez que seu saber específico não é devidamente reconhecido.

Nesse sentido é que trazemos algumas ideias de Nóvoa (2008) como problematizações. Apesar de o autor ter embasamento na perspectiva reflexiva, ele nos mostra alguns apontamentos e necessidades nesse enfoque. A reflexão, segundo o autor, afasta-se da consolidação de uma “gramática da escola”, capaz de organizar escolas conforme modelos muito idênticos. O trabalho pedagógico, para Nóvoa, é um processo de escuta, de observação e de análise, exige tempo, subentende uma relação forte com o campo universitário e implica a divulgação de resultados. “Se não levarmos em conta todos esses aspectos, cairemos facilmente numa retórica inconseqüente do ‘docente como pesquisador’ ou do ‘prático reflexivo’” (POPKEWITZ & NÓVOA apud NÓVOA, 2008, p.232).

Já Lüdke e Cruz (2005) realizam estudos em contraposição à abordagem dominante do professor reflexivo. Apontam alguns riscos que a formação de professores corre quando se pauta preferencialmente pelo exercício reflexivo. Dentre esses riscos, as autoras citam o caráter pessoal e particular, isolado do contexto da prática, e a conversão de tal exercício em eixo central de cursos, sacrificando outros aspectos importantes na formação. Para as autoras, a reflexão é parte integrante do trabalho do professor, um componente natural que corre risco quando é convertido num esforço autocentrado sobre sua própria experiência, excluindo as relações da escola com a comunidade, tempo e espaço.

Outro risco apontado é o apelo à abordagem qualitativa em educação, utilizada de forma recorrente por aparentemente ser mais fácil que a abordagem quantitativa, muitas vezes desconhecida, mas necessária nas análises de dados de muitas pesquisas. As autoras criticam as inúmeras pesquisas que se limitam a dados de entrevistas e experiências docentes em sala de aula, sem recorrer à análise teórica, que provocaria novas percepções e esclarecimentos ao problema investigado.

A supervalorização dos aspectos ligados à experiência, ao trabalho, à prática do professor, de certa forma favorecida pelo desenvolvimento das idéias de reflexão e de saber docente, não pode representar empecilho, ou mesmo uma dificuldade à atuação indispensável do componente teórico em todo trabalho de pesquisa. Pode-se compreender que tenha ocorrido um aparente desequilíbrio nas argumentações a respeito desses temas, num esforço de resgatar a importância devida à dimensão da prática, considerada por alguns autores como subestimada em relação à teoria nas discussões sobre a formação e o trabalho do professor (LÜDKE E CRUZ, 2005, p.85).

Lüdke e Cruz (2005), através de suas pesquisas, apontam a necessidade tanto da teoria quanto da prática nos cursos de formação. As autoras discutem a relação entre pesquisa e educação, destacando que a ação reflexiva não pode se tornar um obstáculo ao campo teórico, pois a pesquisa seria um recurso necessário à investigação crítica da prática profissional.

Zeichner (2008) identifica alguns paradigmas dominantes em torno do conceito de reflexão na formação docente nos últimos trinta anos. O autor enfatiza que as razões da mudança de foco se devem às pesquisas realizadas por Lee Shulman e seus colegas na Universidade de Michigan e à decorrente influência das ciências cognitivas e abordagem qualitativa em educação. Aponta também a relação da referida mudança de foco com as reformas neoliberais, que implicam a preparação de trabalhadores em prol de uma economia global através dos propósitos da educação.

Conforme Zeichner (2008), o movimento internacional em torno da reflexão sustentava-se no exercício ativo dos professores em relação à atividade educativa e no reconhecimento de seus saberes na prática de ensino. Isso significava que melhorias poderiam ser oriundas de sua própria experiência, sendo o objetivo central da formação de professores ajudar os futuros professores na tarefa de tornarem-se melhores na sua carreira a partir da reflexão sobre ela.

Para o autor, o acentuado interesse em torno da ideia dos professores como profissionais reflexivos gerou também muita confusão sobre o conceito “ensino reflexivo”. Em ambos os casos, para o autor, haveria um compromisso expresso com a ideia de reflexão e uma semelhança no discurso, apesar das diferentes perspectivas sobre o ensino, a aprendizagem, a educação escolar e o que significa uma boa sociedade.

Diante disso, Zeichner (2008) questiona a possibilidade concreta de formação de professores reflexivos. Através de sua experiência e pesquisa com o trabalho docente, considera que atualmente a persistência da racionalidade técnica, ao desconsiderar a relação entre teoria e prática, limita o processo reflexivo às estratégias do ensino.

Zeichner (2008) destaca que a “reflexão” enfatizada nos cursos de formação é desconectada das questões mais amplas da educação. O foco na reflexão individual, sem análise do contexto social do ensino, ocasionaria o fracasso individual dos professores e o consequente “esgotamento docente”, ou seja, a preocupação em considerar os problemas educacionais exclusivamente seus.

Os autores discutem a profissionalização em um ofício feito de saberes. Trata-se de “conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua

situação concreta de ensino” (GAUTHIER et al.,1998, p.28), considerando o contexto complexo em que os saberes isolados correspondem a um ofício que não existe.

Segundo Gauthier et al. (1998), a questão dos saberes está vinculada à profissionalização, a um papel estratégico na formação de professores e à constituição de um núcleo de saberes profissionais. Ao formularem problemáticas e examinarem implicações dos saberes mobilizados na ação pedagógica num “ofício feito de saberes”, os autores esboçam uma teoria geral da Pedagogia.

Percebe-se aqui a explicitação de um novo instrumento teórico, que superaria a racionalidade técnica na compreensão do cotidiano escolar e desenvolvimento da formação docente, ultrapassando-se o que se entende por um fazer vocacionado. Compartilha-se, em âmbito internacional, a premissa de uma base de conhecimento ou repertório de conhecimentos (também conhecida como *knowledge base*), envolvendo as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. O movimento *knowledge base* é uma tipologia bastante expressiva no campo de formação docente e apresenta diferentes aspectos ligados aos saberes dos professores. Para Gauthier et al. (1998), o saber docente não recorre apenas aos saberes da experiência (reflexivismo de Schön), mas também a uma bagagem de saberes de sua formação (ZIBETTI; SOUZA, 2007).

Lee Shulman é também outro autor expressivo no movimento *knowledge base*, de referência para diversos países. Segundo o autor, há um “paradigma ausente” que trivializa a prática pedagógica, passando-se a “investigar a mobilização dos saberes passíveis de ensino sob uma perspectiva compreensiva dos conhecimentos e das ações dos professores” (ALMEIDA E BIAJONE, 2007, p.285). Seu interesse está no conhecimento dos conteúdos curriculares que os professores têm e como eles se transformam em ensino – um desafio à compreensão cognitiva dos conteúdos em relação ao ensino.

O trabalho de Shulman, segundo Almeida e Biajone (2007), distingue três categorias de conhecimento no desenvolvimento cognitivo do professor: o *conhecimento do conteúdo da matéria ensinada*, o *conhecimento pedagógico da matéria* e o *conhecimento curricular*.

A partir da superação do modelo da racionalidade técnica, os programas de formação docente reconhecem o professor como sujeito ativo, valorizando seus conhecimentos e subjetividade. Os programas procuram organizar o ensino para além da lógica disciplinar, pautando-se pela demarcação do que é visto como necessidades profissionais, sendo notável a crescente busca, em âmbito nacional e internacional, por uma formação de professores que responda ao que é visto como necessidades educacionais e sociais contemporâneas.

DAS CERTEZAS ÀS PROBLEMATIZAÇÕES

No Brasil, discutem-se diferentes pesquisas sobre formação de professores, que são apresentadas em congressos, encontros, artigos e reportagens. Essas discussões, em compasso com as pesquisas internacionais, apontam um processo de apropriação de saberes sobre o exercício da docência focalizado nos saberes da experiência e na reflexão. Já começamos um processo que tanto vem aderindo a novas experiências, quanto instaurando, concomitantemente, novos dispositivos de controle e enquadramento docente (NÓVOA, 1995). Isso ocorre num momento em que há um exaustivo apelo por um modelo de professor e de ensino pondo em xeque um perfil repleto de certezas sobre o ato educativo em sua relação com os desafios da prática docente.

Duas reportagens que retratam de forma bastante polêmica os profissionais da educação podem ser referidas aqui porque são representativas da crítica que se faz à formação de professores. Trata-se da reportagem “Blábláblá da Educação: as expressões que o professor usa sem saber direito o que significam” (título da capa⁷), reportagem da *Revista Nova Escola*, e da entrevista “Fábrica de maus professores⁸”, publicada na *Revista Veja*, ambas de 2008. A primeira reporta-se às formas correntes de expressão utilizadas pelos professores. Segundo a reportagem, são utilizados jargões, expressões que comumente se utilizam sem compreensão dos seus significados, marcadas pelo senso comum.

A outra reportagem identifica os focos problemáticos da formação de professores. Baseada na pesquisa realizada pela antropóloga Eunice Durham, afirma que as Faculdades de Pedagogia estão na raiz do mau ensino nas escolas brasileiras. Para Durham (2008), os professores saem da faculdade sem saber ensinar. Durham revela, ainda, que muitos deles possuem dificuldades de ortografia simples e de expor conceitos científicos de média complexidade.

As pesquisas, ao buscarem resultados “[...] organiza[m] questões, defin[em] os fenômenos de estudo [moldando e modelando] os dados empíricos” (POPKEWITZ, 1994, p.179). E é exatamente aí que podemos correr o risco de produzir conclusões precipitadas ou generalistas que incitem nossas formas de pensar e agir sobre o objeto em direções que venham a se mostrar irrelevantes.

⁷ Revista Nova Escola, dez., 2008, p. 42-53

⁸ Revista Veja, nov., 2008, p.17-21

Sabemos que seria pretensão nossa apontar um estudo que defina *isto* ou *aquilo* sobre a formação docente; não queremos demarcar um campo de convicções ou soluções para os problemas educacionais. Substituir um modo de pensar por outro não garante a promoção de uma investigação mais comprometida e arguta (BUJES, 2008). Nossos propósitos são outros – talvez um tanto menos ambiciosos, como acreditamos estar explicitando neste texto, uma vez que nos afastamos das dominantes crenças acerca da verdade e do progresso que marcam este campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ANDRÉ, Marli. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, Denice Bárbara et al. *Docência, Memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997, p. 63-74.
- ANDRÉ, Marli et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.XX, n. 68, dez.,1999, p.301-309.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de pesquisa*, n. 113, 2001, p.51-64.
- ALMEIDA, Patrícia C.A.; BIAJONE, Jefferson. A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.33, n.2, ago./2007, p.281-295.
- BORGES, C.M.F. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.22, n.74, abril, 2001, p.59-76.
- BUJES, Maria Isabel E. *Infância e Maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BUJES, Maria Isabel E. Temas e tramas na pesquisa em educação. *Intermeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)*, v.13, n.26, p. 163-171, jul./dez., 2007.
- BUJES, Maria Isabel E. Para pensar pesquisa e inserção social. *Revista Eletrônica de Educação (UFScar)*, v.2, 2008, p.106-124. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar>> Acesso em: 06 fev. 2010.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidade e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.31, jan./abr., 2006, p.7-18.
- DURHAM, Eunice. Fábrica de maus professores. *Veja*, São Paulo, ed.2088, p.17-21, 26 nov., 2008. Entrevista concedida a Mônica Weiberg.
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2002, p.15-37.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.
- GATTI, Bernadete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de pesquisa*, n. 113, 2001, p.65-81.
- GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- GENTILE, Paola; COSSI, Patrícia. *Revista Nova Escola*, n. 207, ano XXII, nov., 2007, p. 32-39.

- GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 93-114.
- GORE, Jennifer. Foucault e Educação: Fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da Educação: Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.9-20.
- GURGEL, Thaís. A origem do sucesso (e do fracasso) escolar. *Revista Nova Escola*, n. 216, ano XXIII, out. 2008, p.48-53.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da Educação: Estudos foucaultianos*. 5ª ed., Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 125, mai/ago., 2005, p.81-109.
- MOÇO, Anderson et al. O blabláblá da educação: discurso vazio. *Revista Nova Escola*, n. 218, ano XXIII, dez., 2008, p.42-53.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infância e Poder: a conformação da Pedagogia Moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica: 2006.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, ANTÓNIO (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 13-33.
- NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1995, p.15-34.
- NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008, p.217-233.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. *Educação & Sociedade*, n. 74, p.27-42, Abril., 2001.
- POÇAS, Jaqueline de Menezes Rosa. *Projetos de Trabalho e Formação Docente: novos sujeitos, novas práticas de governamento*. (2010). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2010.
- PERRENOUD, Phillippe. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. Cortez, 2002, p. 15-34.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da Educação: Estudos foucaultianos*. 5 ed., Petrópolis: Vozes, 1994, p.173-210.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 77-91.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da Educação: Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.247-258.
- SILVA, Tomás Tadeu. *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. *A maquinaria escolar*. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.6, 1992, p. 68-96.
- VEIGA-NETO, Alfredo José da. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, M. V. (org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.103-126.

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda Maria (org.). *Pedagogia em conexão*. Editora da Ulbra: Canoas, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. *Foucault & a Educação*. 2.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.29, maio/ago., 2008, p. 535-554.

ZIBETTI, Marli T.; SOUZA, Marilene P.R. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.2, maio/ago., 2007, p. 247-262.