



SABERES DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADE DE IDENTIFICÁ-LOS QUANDO OS PROFESSORES RELATAM SUAS PRÁTICAS

Beatriz Atrib Zanchet¹

RESUMEN:

CONOCIMIENTOS DEL PROFESOR DE ESCUELA SECUNDARIA: POSIBILIDAD DE IDENTIFICARLOS CUANDO LOS PROFESORES RELATAN SUS PRÁCTICAS

Las investigadoras, interesadas en la comprensión de la enseñanza de prácticas de los profesores, cuestionamos hasta qué punto su formación, saberes, trayectorias, concepción de los conocimientos se reflejan en sus acciones en el aula. La formación académica no se presenta como el único espacio privilegiado para la construcción de conocimientos en el ejercicio de la docencia, otros espacios son también importantes.

Palabras claves: Conocimiento, educación secundaria, práctica pedagógica.

ABSTRACT:

IDENTIFYING THE KNOWLEDGES OF SECONDARY EDUCATION TEACHERS THROUGH THE ACCOUNTS IN THEIR PRACTICES

Interested in understanding teachers' pedagogical practices, we have questioned the extent to which their training, knowledge, and qualifications, have influenced their classroom actions. Academic training does not appear as the only privileged space to construct knowledge in teaching; other spaces are equally important.

Key words: Knowledge, secondary education, pedagogical practices.

RESUMO: *Interessadas em compreender as práticas pedagógicas dos professores temos questionado em que medida sua formação, saberes, trajetórias, concepção de conhecimento têm repercutido em suas ações em sala de aula. A formação acadêmica não se apresenta como único espaço privilegiado à construção de saberes para o exercício da docência, outros espaços também se mostram importantes.*

Palavras chaves: Saberes docentes, ensino médio, práticas pedagógicas.

As políticas educacionais brasileiras definidas no panorama socioeconômico mundial enfatizou elementos que gravitam ao redor da economia e do redimensionamento do capitalismo contemporâneo, da redefinição do papel do Estado, dos impactos das transformações tecnológicas, dentre outros. Nesse quadro, surge a emergência de uma força de trabalho que seja capaz de ficar atenta ao cenário mundial, onde novas qualificações vão sendo delineadas e exigidas para a vida em sociedade. Mais do que desempenhar funções cognitivas e estar em processo de aprendizagem permanente, solicita-se para a educação, um padrão de atitude que envolva a cooperação, a autonomia, a capacidade de comunicar-se e trabalhar em equipe.

Os debates sobre a qualidade da educação assumiu o novo marco como referência. Evidenciada nos debates e agendas de diferentes segmentos da sociedade, a educação é alça-

* Fecha de Recepción: Agosto 2008.

Fecha de Aceptación: Septiembre 2008.

¹ Atrib Zanchet, Beatriz, Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação/RS/Brasil.

da a um patamar estratégico de promoção e desenvolvimento de novas habilidades e competências para fazer frente ao mundo do trabalho.

O discurso oriundo do mercado foi assumido na educação e foi responsável por importantes transformações na estrutura curricular, na definição do papel dos professores, bem como nos mecanismos de gestão dos sistemas educativos. Nota-se, de forma bastante clara, nos documentos oficiais a incorporação da terminologia empresarial ao mundo da educação. No âmbito da escola foi dado destaque ao papel do diretor, numa linha gerencial, enquanto que pouca atenção foi dispensada ao setor pedagógico no sentido de restabelecer-lhe o vigor como parceiro nas decisões acadêmicas.

Os professores parecem estar no centro da necessidade da mudança, como os sujeitos a serem transformados, esquecendo-se de que sua função consubstancia-se num contexto sociocultural, institucional e econômico. Como a implementação das reformas depende de seu trabalho cotidiano, infere-se que o sucesso ou fracasso do sistema escolar são de sua responsabilidade. Nesse sentido, a prática pedagógica dos professores precisa ser acompanhada e controlada pois, na lógica administrativa, essas são as estratégias eficazes para reforçar sua responsabilização pelos resultados dos sistemas escolares.

O discurso oficial propõe a necessidade de uma redefinição do trabalho docente para atender as propostas educacionais, principalmente no nível médio da escolarização. Para esse nível, é enfatizada a necessidade de mudar o ensino acadêmico, na direção de uma proposta que desenvolva nos jovens habilidades e competências que os ajudem a desenvolver seu potencial de futuros cidadãos, incluindo espírito crítico, iniciativa, a habilidade de organizar projetos e de se comunicar. Os desafios que estão colocados demandam aos professores que “re-aprendam”, para poder ensinar. A lógica linear da formação de professores, embasada em esquemas multiplicadores, foi quebrada e, em seu lugar, está posto o desafio aos professores para estarem preparados para ensinar o que não sabem, o que não lhes foi ensinado. Como qualquer profissional, o professor, para ensinar, dispõe de saberes ou conhecimentos organizados em diversas dimensões, os quais decorrem da interação entre o sujeito e as relações que ele estabelece com a sociedade, com o saber disciplinar, com a prática profissional e com o saber pedagógico. Reconhecer os professores como sujeitos da mudança educacional implica valorizar seus saberes, criar e estimular espaços e mecanismos para o diálogo e para sua participação, tanto no âmbito da instituição escolar como no da política educacional.

Para o nível médio da escolarização, as medidas sugeridas pelas reformas exigiam mudanças na seleção, no tratamento dos conteúdos e a incorporação de instrumentos tecnológicos na prática pedagógica escolar. Na sala de aula, explicitam que o compromisso do professor é trabalhar para o desenvolvimento de competências, as quais, se bem desenvolvidas, poderão proporcionar aos alunos melhores perspectivas de acesso ao mercado de trabalho ou ao prosseguimento dos estudos.

A expectativa do Ministério da Educação, no Brasil, foi de que a reforma aconteceria na medida em que os professores mudassem as práticas pedagógicas que desenvolviam com seus alunos. Entretanto, cabe salientar que mudar as práticas pedagógicas pressupõe transformar acontecimentos complexos que implicam um conjunto de elementos e relações que envolvem o conhecimento, a afetividade, a linguagem, a cultura e a ética, por exemplo. Mudar as práticas pedagógicas não implica em apenas mudar a metodologia de ensino, como,

muitas vezes, propõem as políticas públicas. É um processo mais complexo e envolve muitas outras dimensões.

A complexa tarefa do professor e da escola parece ser a de superar essa situação desconfortável através do desenvolvimento de formas de ensino e de aprendizagem que apontam para a produção conjunta de saberes, assumindo práticas pedagógicas dinâmicas baseadas nas vivências sociais e culturais dos atores.

Nesse sentido o desafio colocado para os professores, portanto, consiste em enfrentar novas formas de ensinar que possibilitem e provoquem um modo diferente de aprender e cujos resultados sejam relevantes e significativos tanto para os alunos como para os docentes. Nessa direção, estamos investindo em pesquisas que se dedicam a compreender as práticas realizadas por professores que se preocupam em discutir os desafios e impasses que vivem no cotidiano da sala de aula.

1. PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

O estudo da origem e da construção dos saberes dos professores tem se mostrado como um instrumento importante para a compreensão das práticas pedagógicas, pois entendemos que a construção dos saberes docentes dá-se, na maioria das vezes, na própria prática, existindo uma relação entre os saberes que os professores constroem e a forma como eles são incorporados ao seu repertório de conhecimentos.

A formação acadêmica, em geral, não se apresenta como o único espaço privilegiado na possibilidade dos professores construírem saberes para o exercício da docência, outros espaços mostram-se importantes, também, para essa construção. As experiências de vida familiar, a vivência como alunos, o conjunto de valores e crenças e as construções afetivas transformam-se em importantes fontes de construção dos saberes docentes dando, muitas vezes, contorno ao seu desempenho como professor. Nessa perspectiva, cabe perguntar: Em que espaços eles são construídos? Seriam nos espaços institucionalizados de formação acadêmica ou aqueles em que os professores desenvolvem suas atividades? Quais são os saberes que os professores consideram necessários para o exercício da docência?

Os estudos sobre os saberes docentes começam a aparecer na literatura, numa busca de identificação dos diferentes saberes implícitos na prática docente. Esta é a tendência crescente das novas abordagens de pesquisa que passam a reconhecer o professor como sujeito de um saber e de um fazer, fazendo surgir a necessidade de se investigarem os saberes de referência dos professores sobre suas próprias práticas.

Estes estudos têm origem no que se chama “epistemologia da prática” definida principalmente por (Shön, 1983). Na perspectiva apontada pelo autor, a prática constitui-se em um momento de construção de conhecimentos, através da reflexão, análise e problematização desta. Os estudos de (Shön, 1983, 1992) apontam para a reconstrução da prática profissional a partir da própria prática. A reflexão da prática como estratégia formativa procura construir uma “epistemologia da prática” ao considerar a docência como uma profissão que se constrói na prática. A reflexão da prática, na prática e sobre a prática possibilita tomar consciência dos processos de construção da atividade profissional que é característica do professor como um profissional.

Na busca de uma prática reflexiva, (Shön, 1992, p. 90) mostra a importância de associar três dimensões da reflexão sobre a prática “primeira, *a compreensão das matérias pelo aluno* (Como é que este rapaz compreende estes modelos? [...]); segunda, *a interação interpessoal entre o professor e o aluno* (Como é que o professor compreende e responde a outros indivíduos a partir de ponto de vista da sua ansiedade, controle, diplomacia, confrontação, conflito ou autoridade?); terceira, *a dimensão burocrática da prática* (Como é que um professor vive e trabalha na escola e procura a liberdade essencial à prática reflexiva?)”.

O autor compartilha do conceito de reflexão na ação, considerando o exercício do magistério a ocasião em que a própria prática conduz à produção de um conhecimento específico, o qual só pode ser construído na prática pedagógica vivenciada.

Outros autores também têm contribuído na discussão da construção dos saberes docentes. Dentre outros, identificamos a equipe de pesquisa coordenada por (Tardif, 2002) que em um dos seus primeiros trabalhos publicado no Brasil *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente* (Tardif, Lessard e Lahye, 1991) chamavam a atenção para a importância de considerar que os professores são produtores de saberes e que esses são plurais na sua constituição e natureza. Apontavam três tipos de saberes como constituintes da docência: *saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência*. Os autores alertavam, ainda, que a relação dos professores com os saberes da formação profissional aparece “*como uma relação de exterioridade, pois os saberes científicos e integrados à formação dos professores procedem e dominam a prática profissional mas não são provenientes delas... e constituem mediações e mecanismos que submetem essa prática aos saberes que ela própria não produz e não controla*”. (Tardif, Lessard e Lahye, 1991, p. 222)

Mostraram, ainda, que os saberes requeridos para o professor são definidos na relação histórica do papel da escola e da educação nas sociedades atuais. Nesse sentido, os saberes variam no tempo e no espaço, dando contornos ao papel docente, orientando estudos e políticas necessárias para a sua formação, quase sempre de uma forma externa ao seu fazer cotidiano. Em textos mais recentes (Tardif, 2000) e sua equipe ampliaram, através de suas pesquisas, o estudo dos saberes dos professores na direção de melhor compreender a profissão docente. Esses autores dizem que “*Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho ... os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos... bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente*”. (Tardif, 2000, p. 228)

A diversidade de saberes dos professores é proposta por (Tardif, 2002) a partir de um agrupamento construído a partir de categorias relacionadas com a trajetória percorrida pelos professores ao edificarem os saberes que utilizam efetivamente em sua prática profissional cotidiana. O modelo tipológico proposto por esse autor para classificar os saberes dos professores envolve: os saberes pessoais; os saberes provenientes da formação escolar anterior; os saberes provenientes da formação profissional para o magistério; os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. (Tardif, 2002, p. 63)

Os saberes da formação profissional são, para (Tardif et al. 1991, p. 200), “*o conjunto dos saberes transmitidos pelas instituições de formação dos professores*”. De forma gené-

rica, referem-se aos conhecimentos ou saberes pedagógicos –didática, estrutura e funcionamento do ensino, metodologias– articulados com os saberes das ciências humanas e das ciências da educação. Nesse sentido, é um saber que qualifica a profissionalização do professor.

Os saberes das disciplinas referem-se aos conhecimentos que são difundidos e selecionados pelas instituições universitárias e de formação docente. Correspondem aos diversos campos científicos e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Os autores salientam que o professor, geralmente, não produz esse saber mas, para ensinar, utiliza-se do conhecimento produzido pelos pesquisadores.

Os saberes curriculares são aqueles que se apresentam na forma de programas escolares, os quais os professores devem aprender e aplicar. Correspondem “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos pelos quais a escola categoriza e apresenta os saberes sociais que ela definiu e selecionou como modelo da cultura erudita”. (Tardif et al., 1991, p. 220)

Por fim, os saberes da experiência ou práticos são aqueles obtidos a partir da ação docente e referem-se aos conhecimentos específicos produzidos pelos professores no seu trabalho cotidiano. São saberes construídos na experiência, na prática e por elas validados; fazem parte da prática docente individual e coletiva dos professores. Tardif (2002) e Gauthier (1998) explicam, nessa direção, que os conhecimentos que os professores possuem não podem, atualmente, ficar confinados aos mistérios da sala de aula, ou serem negligenciados, pois eles representam elementos indispensáveis para o enfrentamento dos problemas complexos da vida pessoal e profissional do professor.

Entendendo o saber docente como o produto da mobilização de vários saberes concordamos, então, com (Gauthier, 1998, p. 28) de que o conjunto destes saberes “*forma uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino*”.

É preciso entender melhor como se dá essa construção dos saberes docentes, identificar e resgatar estes saberes no processo de formação inicial e continuada dos professores a fim de valorizar a atividade docente como produção de saberes. Se o professor é detentor de um saber e esse saber se constrói ao longo de sua vida, durante sua formação e no cotidiano da sua prática, esse é um saber que deve ser reconhecido e valorizado pelos próprios professores para que possam melhor compreender sua atividade docente. As possibilidades e desafios do docente estão colocados justamente neste contexto e demandam a reflexão sobre a prática e a valorização constante dos saberes construídos diariamente no exercício profissional. Nesse sentido, os resultados de trabalhos de pesquisa e de reflexão sobre os saberes mobilizados pelos professores no ato de ensinar, precisam ser integrados aos processos de formação dos docentes como forma de contribuição para seu crescimento profissional.

1.2. A DOCÊNCIA COMO ATIVIDADE COMPLEXA: DESAFIOS PARA A SALA DE AULA

Precisamos assumir que a docência é uma atividade complexa, que exige tanto uma preparação cuidadosa, como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões. Ou seja, ser professor exige uma multiplicidade de saberes e de conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exige uma dimensão de totalidade, que se

distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho. Se esse modelo serve para algumas profissões de naturezas diversas, distancia-se, certamente, da docência e das atividades profissionais dos educadores, pois a sua complexidade não abre mão da dimensão da totalidade. Mesmo que seja factível a dedicação a um determinado campo de conhecimento, o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. A ciência pedagógica situa-se nesse contexto e só com essa perspectiva contribui para formação dos professores.

A proposta trazida pelo discurso oficial aponta para a necessidade de currículos organizados em processos que privilegiam a contextualização dos conhecimentos escolarizados, dos saberes da experiência, da iniciação científica, da inserção no campo profissional desde o início do curso de formação inicial. De outro lado essas últimas questões parecem ser de difícil compreensão por parte dos professores formadores responsáveis pela especificidade dos conhecimentos que fazem parte das grades curriculares e das disciplinas dos cursos de formação.

Na área das ciências exatas, principalmente, parece que a crença entre os professores é a de que basta uma formação científica básica para preparar bons professores para o ensino médio e fundamental. Percebe-se, com facilidade, que na sociedade atual precisamos outra posição para a formação de professores no sentido de lhes proporcionar alternativas para pensar o ensino dos conteúdos escolares que irão trabalhar nas salas de aula da educação básica. Não estamos pensando que o importante seja trabalhar, apenas, o conteúdo em seu aspecto pragmático. É importante que se trabalhe o conteúdo no sentido de perceber e produzir rupturas que possibilitem a emancipação, ou seja, na perspectiva de “*um conhecimento prudente para uma vida decente*” como é explicitado por (Santos, 1998, p. 37). Torna-se importante, nessa direção, que se empreendam ações no sentido do aprofundamento dos aspectos epistemológicos dos conhecimentos e da prática pedagógica.

A complexa tarefa do professor e da escola parece ser a de assumir práticas pedagógicas dinâmicas baseadas nas vivências sociais e culturais dos atores. Na medida em que houver respeito pelos saberes que os alunos trazem, poderemos, com maior probabilidade, tornar a escola menos enfadonha para os alunos. Essa condição implica que os professores produzam conhecimentos sobre seus alunos na perspectiva de repensar formas de trabalho que possam ir ao encontro dos interesses, dos valores, dos saberes e da cultura dos alunos, aproveitando as competências que estes possuem, independentemente de sua origem cultural, social e étnica.

De outro lado, observamos que o ensino predominante nas escolas em geral, solidifica a concepção de que os conhecimentos disciplinares constituem-se em um conjunto de procedimentos e verdades. Mostra-se ao aluno um conteúdo pronto e acabado, como que tivesse sempre existido dessa maneira. Ao aluno cabe responder às perguntas que estão no final de cada explicação. A rigidez que aparece nos raciocínios traduz a aceitação de um único tipo de raciocínio correto. Observa-se, assim, que não se leva em conta que os conhecimentos são oriundos da elaboração intelectual do homem, portanto, histórica e socialmente construídos. Essa lógica é característica da racionalidade científica que (Santos, 1998) chama de paradigma dominante. A compreensão do conhecimento como processo, como permanente busca e como construção precisa estar presente na formação do professor. É preciso, também,

deixar claro que qualquer fato científico, por mais objetivo que seja, só adquire significado se for reconstruído pelo aluno com a sua linguagem cotidiana. Essa é uma condição importante para pensar que cada grupo tem sua realidade social e sua própria formação discursiva, quando se trabalha na direção da construção do conhecimento.

Entendemos e balizamos nossas pesquisas nas concepções de ciência, de investigação, de rigor, de conhecimento, de compromisso do pesquisador educador na descoberta científica e rigorosa do mundo, enfim, compreensão para pensar os processos de elaboração do saber, motivo fundamental da pesquisa comprometida com a diminuição dos problemas sociais limitadores da dignidade humana, como é trazido por Freire em sua obra.

Na mesma direção, pensamos que a sala de aula e a escola em geral, devem integrar, criar um sentido em si mesmo como lugar de convivência entre jovens e, assim, formá-los para viver melhor. Também entendemos que é nelas que se materializam os conflitos entre as expectativas sociais, os sonhos individuais e os compromissos coletivos, bem como a transmissão e/ou a produção de conhecimento.

Torna-se importante enfatizar a necessidade da construção de uma escola que incorpore a cultura própria dos jovens que a compõe. Nesse sentido, ela deve ser vista como um espaço privilegiado de encontros, trocas e socialização, além de lugar para a vivência de processos de aprendizagem e de afetividade. Nessa perspectiva é importante fazer uma reflexão mais rigorosa da formação do professor para a escola básica.

Cabe destacar que a formação dos professores recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da ciência moderna², especialmente inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, que possuía a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado. Nesse pressuposto o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação de professores.

Parecem ser importantes essas considerações, ainda que, em nenhum momento, haja a pretensão de minimizar a importância da pedagogia que trata do desenvolvimento e da aprendizagem da criança e do adolescente. A intenção principal é chamar a atenção para o fato de que essa condição foi também parte do desprestígio do conhecimento pedagógico no âmbito do ensino.

Aos professores cabe a tarefa de construir com os alunos formas de conhecimento que lhes proporcione o instrumental necessário para dialogar com os valores oferecidos em escala mundial, sem perder de vista a identidade local e cultural do meio onde se encontram inseridos. Nessa perspectiva, as ações do professor ultrapassam a compreensão de que ensinar limita-se a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento do senso comum do aluno em um conhecimento científico.

A concepção de que o professor é, especialmente, um produtor de conhecimento e de saberes precisa estar presente nas discussões que envolvem a formação docente. Esta concep-

² *Ciência Moderna*: presidida pela racionalidade técnica, onde só há duas formas de conhecimento: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo a modelo mecanicista de ciências naturais, Santos, 1998, p. 18.

ção, porém, contraria a histórica premissa construída para o trabalho do professor, materializada na idéia de que a função docente resume-se em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e cultura, especialmente pelo valor intrínseco que os mesmos representam. O elemento fundamental do ensino, nesta perspectiva, é a lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, suas partes e pré-requisitos, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e o contexto em que essa deveria acontecer. O conhecimento, tido como puro reflexo dos objetos, se organiza sem a mediação dos sujeitos. Para tal, as características do trabalho docente, também são tributárias da lógica e da neutralidade: segurança, erudição, metodologia da demonstração, disciplina silenciadora dos estudantes etc. O silêncio, de acordo com (Santos, 2000, p. 30), junto com a diferença, “*é a expressão de uma sociologia das ausências, uma construção que se afirma como sintoma de um bloqueio, de uma potencialidade que não pode ser desenvolvida*”. Enfim, um intenso processo regulatório no sentido da garantia da permanência de práticas pedagógicas consolidadas tradicionalmente, que incluem os conceitos de controle e poder.

A importância de mapear as iniciativas de construção de saberes específicos para a profissão de docente do ensino médio, suas trajetórias, suas concepções de conhecimento, movem a proposta dessa pesquisa. A perspectiva é de esse exercício alcance a possibilidade de um processo reflexivo abrangente, que sirva de referência para uma responsabilização mais efetiva com a profissão do professor que atua nesse nível de ensino.

2. OS SABERES DOS PROFESSORES: COMO SÃO EXPLICITADOS?

A sala de aula é o lugar privilegiado onde atua o professor. Ela é o lugar para onde afluem as contradições sociais, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as concepções valorativas tanto dos professores como dos alunos. Uma visão mais simplista diria que a função do professor é ensinar e poderia reduzir este ato a uma perspectiva mecânica e descontextualizada. É provável que muitos dos cursos de formação de professores limitem-se a essa perspectiva. Entretanto, o professor não ensina no vazio ou para alunos idealizados. Acreditamos que no espaço da sala de aula, o professor reflete sobre o que sabe, expressa o que sente e se posiciona quanto à sua concepção de sociedade, de homem, de educação, de universidade, de aluno e de docência, enfim produz saberes acerca de seus processos de ensinar e das condições sociais concretas que condicionam suas próprias experiências. Também entendemos que é nela que se materializam os conflitos entre as expectativas sociais, os sonhos individuais e os compromissos coletivos, bem como a transmissão e/ou a produção de conhecimento.

Essa perspectiva foi determinante para aguçar o interesse no sentido de compreender as práticas pedagógicas dos professores a partir da sua trajetória, de seus saberes e da sua formação através da pesquisa.

O convívio com professores do ensino médio indica que muitos são os desafios, impasses e resistências vividas pelos docentes para desenvolver uma prática que ultrapasse a transmissão do conhecimento. Nesse sentido, a vivência em sala de aula parece estar requerendo saberes que, até então, não representam alto prestígio no cenário da educação escolarizada. Perguntas tais como: em que medida consigo atender as expectativas de meus alunos?

Como compatibiliza-las com as exigências legais? Como motivar os alunos para as aprendizagens que extrapolam o aspecto pragmático do conteúdo? Como trabalhar com turmas heterogêneas e respeitar as diferenças? Que competências são necessárias para articular os fatos cotidianos com o conteúdo que trabalho? Devo continuar preocupado com o cumprimento do programa de ensino mesmo que os alunos não demonstrem aptidão/prontidão para o mesmo? Como posso contribuir para propostas curriculares inovadoras? precisam estar presentes no cotidiano do professor como forma de balizar outras possibilidades para sua prática pedagógica.

Mobilizadas pelo interesse em melhor compreender como os professores explicitam seus saberes quando falam de suas práticas pedagógicas e considerando as questões anteriores, estamos desenvolvendo a pesquisa *Trajetórias, saberes e formação dos professores do ensino médio: as concepções de conhecimento, representações e as repercussões nas práticas pedagógicas*. A partir dos dados oriundos das interlocuções com os professores que participaram de tal pesquisa, bem como da discussão teórica que ampliou os referenciais de análise das respostas, pudemos perceber como os professores entrevistados se reafirmaram diante da sua condição de autoria e como encaram os processos de ensino e de aprendizagem que dão sustentação à construção de saberes.

Entendemos, no processo realizado, que a dificuldade maior em analisar as práticas dos professores residiu no conhecimento precário que temos da realidade concreta em que se situa o trabalho de docência com o qual estamos interagindo. Não raro, a tradição pedagógica privilegia o discurso bem elaborado proveniente de *outros lugares*, em detrimento do conhecimento dos problemas e do processo de conceituação da realidade mais local. Colocamo-nos diante dos sujeitos históricos que vivem a realidade da escola, para auscultar, densamente, seus dizeres sobre suas práticas, procurando evitar, assim, que nossos carecimentos atropelassem suas falas, impondo posturas autoritárias travestidas de competência teórica ou erudição. A superação de tais limites não se dá no plano meramente teórico, mas em projeto e atitudes permanentes que dêem conta da dialogicidade que reflete Paulo Freire, quando, no caso, o diálogo entre o conhecimento que as pessoas carregam consigo, tanto professores como os estudantes, e conhecimentos científico é imperativo que seja fecundo. Estamos advogando nessa investigação, para a compreensão das falas, que estão sendo avaliadas nas práticas pedagógicas analisadas, o respeito e a produção de práticas coletivas críticas em relação aos dogmatismos que limitam ações em educação, sem abrir mão da diretividade tensionada e tensionadora para educar a sensibilidade, para perceber e poder melhor escutar as pessoas com as quais estamos refletindo.

A condição dessa investigação, que envolve a complexidade dos *que-fazeres* dos docentes, procurará desvelar o ofício de professor como requerente de múltiplos saberes para seu exercício bem como tentará compreender como a formação recebida repercute nas suas ações em sala de aula e possibilita, também, pensar a formação continuada.

A análise das respostas está pautada pelos princípios da análise de conteúdo, pois esse enfoque, “*refere-se a um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens*” Bardin (1979, p. 42).

2.1. O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS: SIGNIFICADOS DO SABER PEDAGÓGICO A PARTIR DAS REFERÊNCIAS DOS PROFESSORES

Iniciamos a análise procurando refletir sobre os saberes que os professores² revelaram a partir do relato de suas práticas, centrando nossa atenção nos saberes oriundos da formação inicial e na trajetória profissional dos professores. Trabalhos dedicados às histórias de vida de professores e à socialização pré-profissional trazem, para (Tardif e Raymond, 2000), a idéia de que a prática dos professores põe em jogo saberes oriundos da socialização anterior à preparação profissional formal para o ensino. Destacam as experiências familiares, a formação escolar inicial, entre outras, como constituintes da socialização primária que compreende conhecimentos, competências, crenças, valores, etc. Para os autores, há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais. Essas constatações dos autores foram evidenciadas nas falas de alguns professores quando disseram que *eu vejo sempre que minhas experiências de aluno são importantes para compreender os meus alunos...os exemplos que me deram no passado são significativos até hoje, a forma como eu construí o meu conceito faz diferença para mim...então acho que é isso que eles (alunos) tem que entender: a importância de fazer relações entre conceitos, e esse é o meu motivador, a questão das relações.*

Outro entrevistado declara que desde a época do ensino médio, eu tinha uma professora que eu gostava muito e ela fazia com que a gente relacionasse os fatos, aí é que comecei a gostar de história, e é assim... eu conto para eles o que acontece por cada história, eu não gosto que eles decorem nada, eu gosto que eu possa explicar para eles o que está acontecendo em relação aos fatos do passado. Essas declarações também nos remetem ao entendimento de que os saberes construídos na fase de formação escolar inicial dão sustentação para o professor discutir e entender as atitudes e as expectativas de seus alunos e os ajudam a desenvolver suas aulas sob outra perspectiva que ultrapasse a reprodução de conhecimentos. Outras falas na mesma direção nos ajudam a compreender essa perspectiva. Disse um professor que é necessário uma quebra do lógico, pois os alunos já sabem desde pequenos (e se inclui também como aluno) que o professor lá na frente vai agir sempre da mesma forma, vai fazer a chamada, vai explicar, depois vai fazer um texto.

Tais afirmações reforçam, também, que os saberes construídos na formação profissional e os saberes da experiência decorrem, em grande parte, das crenças e valores estruturados na história da vida escolar. Isso nos remete à importância de considerar tais afirmativas como fontes de reflexão para a capacitação de professores, visto que os Cursos de Licenciatura levam mais em conta os saberes teóricos e práticos da profissão em detrimento dos saberes construídos pela história de vida dos professores.

Outros lugares de aprendizado são referidos como importantes para a construção dos saberes para a docência, fora da escolarização formal, e acentuam o fato de estas experiências serem de grande satisfação e reforçarem a escolha da profissão. Disse-nos um interlocutor que *eu já fiz um monte de coisa na vida até escolher a minha profissão. Eu fui músico, depois resolvi fazer química e trabalhei como químico. Depois tentei ir para o lado da mecânica de carro,... até que caí dentro do ensino e foi onde me achei. Quando me vi dentro de uma sala*

² As descrições das práticas pedagógicas e as análises realizadas pela pesquisadora foram discutidas e analisadas pelos seus protagonistas, em uma reunião, antes de qualquer divulgação dos resultados. Naquela oportunidade os professores tiveram acesso aos resultados e autorizaram as divulgações que viéssemos a fazer.

de aula e gostei de fazer isso senti que ficou unido o trabalho e o lazer e o trabalho com o prazer. Foi aí que descobri que meu chão era esse, e trago para a sala de aula essa vivência como motivadora para os alunos.

Entendemos que a relação dos saberes construídos na vida pessoal e os saberes da formação profissional nem sempre se articulam harmonicamente. Formalmente a aprendizagem para docência pressupõe um processo de escolarização que inclui conhecimentos teóricos e práticos. Os Cursos de Licenciatura se constituem no espaço privilegiado para trabalhar a relação teoria-prática e prática-teoria. No entanto, tal como em outros cursos de formação acadêmica, eles reproduzem a compreensão epistemológica da modernidade, reforçando o conhecimento como sendo o somatório de verdades e dicotomizando a relação teoria-prática. Há casos, porém, entre os que identificamos, em que a instituição formadora procurava colocar os futuros professores em contato com outras realidades durante o curso, e essa experiência pareceu importante, de acordo com o depoimento de um de nossos sujeitos que afirmou ... eu nunca gostei muito de história, então na faculdade eu caí dentro de um grupo de pesquisa que era a pesquisa sobre a história da ciência, e lá, então, o que tínhamos que fazer era ligar o período histórico com o acontecimento físico. Então foi aí que me dei conta que tudo o que eu havia visto na história era importante. Eu acho que hoje, quando a gente consegue mostrar para os alunos que a física de 1700, 1800, 1900 tem a ver com o cotidiano deles, torna a aula interessante.

Vale ressaltar, porém, que essa não se constitui em uma experiência comum nos cursos de formação de professores e, ainda, que não são todos os estudantes que se interessam por experiências que envolvem pesquisa.

Observamos que a formação constitui-se em processo, como se pode depreender dos depoimentos dos nossos respondentes, e, como tal, se constrói em movimentos que são peculiares para cada sujeito. Disse-nos um professor que *a gente vai mudando, na tentativa e erro. Dentro de um curso de licenciatura nós não aprendemos a dar aulas, quando tu entra numa sala de aula é que começamos a experimentar e vamos aprendendo, acabamos aprendendo conosco mesmo. A cada ano experimentamos coisas novas e vamos aprendendo, as vezes dão certo, mas a reflexão sobre essas praticas precisam estar sempre conosco.*

A definição de tempos e lugares, se for feita numa perspectiva compartimentada, será sempre arbitrária. Cada pessoa tece o seu caminho formativo, resignificando influências e oportunidades de formação.

Essas manifestações reforçam resultados das pesquisas de (Cunha, 1989, 1998) que apontam o valor da formação que incorpora elementos reflexivos, que ajudam o professor a construir maior autonomia nos seus modos de produção dos saberes profissional. Aos saberes provenientes da formação familiar, escolar e profissional, (Tardif e Raymond, 2000) incorporam os saberes provenientes da prática cotidiana da profissão. Cada vez mais, essa dimensão vem sendo valorizada pelos professores como fundamental na construção de seus saberes, chamando atenção das pesquisas científicas para a importância de sua melhor exploração.

Na perspectiva dos professores entrevistados, os saberes docentes constituem-se em um processo contínuo e progressivo de construção. Existe um começo, muitas vezes difícil de se delimitar, já que experiências vividas em alguns contextos e momentos, em princípio não

constitutivos de formação docente, foram trazidos como tendo sido diferenciais para a prática do magistério. Mas, não existe um fim para a construção do repertório de docência enquanto houver a ação em si. O depoimento de um professor elucida essa afirmação quando diz que *atualmente ninguém mais prepara aula em casa com aquele caderninho...mas quando a gente pensa na aula, amanhã tenho que dar tal assunto, como vou abordar? Uma vez eu fiz uma abordagem sob tal ângulo, mas não foi legal, então eu vou aproveitar? Esse pensamento está sempre presente quando a gente pensa na turma, no assunto, na aula. Acredito que sempre precisa ter essa reflexão, mas aí tu vai te perguntar: agora que já refleti bastante eu sou um professor completo? Acho que não, acho que vou estar na véspera da minha aposentadoria e vou estar refletindo.*

Pimenta (1999, p. 26) chama atenção para o fato de que os professores, muitas vezes, podem reinventar os saberes pedagógicos a partir da sua *“prática social de ensinar, alertando que o futuro profissional não pode construir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer”*. Ainda caracterizando a ação docente como prática social, é interessante observar a dimensão atribuída, pelos professores entrevistados, às relações interpessoais, especialmente aquelas vivenciadas com os alunos. A esse respeito dizem que *...caminhar como professor significa aprender com o aluno; ... precisamos conhecer um pouco mais da cultura dos alunos, das suas características e tentar fazer um trabalho que lide com essas coisas... gosto de linguagem dos adolescentes, eles falam em internet, eu também falo de internet com eles, eles têm comunidade no orkut, eu também tenho. Nesse processo a gente estabelece vínculos com os adolescentes e eles também vão curtindo isso.*

Tardif (2000, p. 215) nos ajuda a entender essa dimensão da construção dos saberes afirmando que *“a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem saberes práticos específicos dos lugares de trabalho, com suas rotinas, por intermédio da socialização profissional do professor”*. Assim, a sala de aula, as equipes de trabalho e as pessoas com quem partilham suas práticas e culturas também fornecem subsídios para a construção cotidiana de seus saberes. Essa condição é particularmente importante para os professores iniciantes que, por sua própria condição, procuram fazer uma leitura da cultura e dos valores do grupo com o qual precisam interagir.

Na classificação analítica do autor que inspira esse estudo há menção aos saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho docente. Em relação a esse item, os professores entrevistados deram destaque a tais fontes, não como construtoras de saberes, mas sim, como fonte de consulta e complemento didático da aula. Alguns depoimentos ilustram essa percepção: *... o livro é mais técnico eu o levo para eles manusearem, olharem... a gente faz uma análise crítica dos livros didáticos. Ou, quando eu cheguei na escola ganhei a apostila de filosofia, quando peguei-a disse para a diretora que era uma beleza, mas fechei-a e fui para a faculdade discutir com os professores-doutores explicando que eu tinha que construir o meu material, que eu tenho que fazer coisas diferentes... A problematização do conteúdo em si é que parece ser a principal construtora dos saberes. O relato de um professor entrevistado mostra como isso acontece: *eu vou para o jornal, vou falar de coisas atuais... ou faço que me tragam problemas do campo de trabalho pois a gente tem que trabalhar com o mundo que se carrega.* A experiência leva os professores a perceberem que não basta estruturar seu trabalho apenas como uma coleção de informações técnicas ou teóricas, utilizando-se dos conteúdos estabelecidos pelos programas, materiais didáticos e livros como a única fonte de informação. Nas palavras de (Tardif, 2000) com o passar do tempo, os pro-*

fessores aprendem a conhecer e a aceitar seus próprios limites. Esse conhecimento torna-os mais flexíveis. Eles se distanciam mais dos programas, das diretrizes e das rotinas. Isto significa dizer que eles constroem um repertório próprio de saberes e arbitram sobre o que consideram importante, desprendendo-se, gradativamente, dos roteiros pré-definidos. Essa competência, portanto, está bastante ligada ao estágio temporal da carreira docente, confirmando que o tempo de experiência é estruturante do repertório de saberes. As pesquisas de (Tardif e Raymond, 2000) são um importante marco chamando atenção para a importância de se considerar a existência de uma relação entre saberes, tempo e aprendizagem no trabalho dos docentes. A constatação desses autores se deu a partir dos dados analisados junto a professores primários e secundários canadenses. Os autores explicitam os saberes como sendo os conhecimentos, competências, habilidades e atitudes mobilizados e empregados na prática cotidiana, que dela se originam e que servem para dar sentido às diferentes situações de trabalho. Colocam, assim, em evidência que o trabalho modifica o trabalhador e que a identidade desse carrega as marcas da atividade que ele realiza, alterando, com o tempo, o seu *saber trabalhar*. Isso significa que “*em toda a ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho*”. (Tardif e Raymond, 2000, p. 210)

Apesar das dificuldades e do envolvimento dos professores com a atualização dos saberes e a preparação de aulas, todos os professores manifestaram um sentimento positivo quanto a sua carreira. Os professores tributam o sucesso à *satisfação em fazerem o que gostam* ou ao fato de *sentirem-se bem naquilo que fazem*, chamando atenção para a dimensão do prazer, do gosto e até da paixão pelo fazer como fato importante na sua tarefa profissional. Alguns entrevistados disseram que *eu sou apaixonada por história, apaixonadíssima. Assim, eu começo a aula contando pra eles e eles dizem assim: professora parece que a gente tá vivendo a história. Então, eu sou extremamente apaixonadíssima por história,...* Assim, *eu gosto bastante do que faço e isso, de repente, tenha uma grande diferença. Eu gosto muito da física, leio bastante*. Nessa mesma direção, alguns professores revelaram a importância de serem *identificados e reconhecidos pelos ex-alunos como professores e como pessoas*, reforçando a idéia de que a auto-estima é chave na realização pessoal e profissional.

A partir de nossa análise, ousamos afirmar que as práticas analisadas se caracterizam por um maior grau de vida. No entanto, ao atribuímos a estas práticas um valor de relação amorosa e falando de dentro da área de formação de professores, queremos que algumas provocações sejam feitas, pois, na lógica da teorização dos cursos de formação de professores precisamos mostrar para os futuros professores que outras alternativas são possíveis para o ensino em sala de aula.

3. SEM PERSPECTIVA CONCLUSIVA MAS... APONTANDO ESTÍMULO PARA CONTINUARMOS

O empenho em aperfeiçoar a compreensão sobre a docência e a formação de professores nos estimulou a recorrer aos estudos sobre a profissão docente e aos saberes que a constituem. Nessa empreitada, as contribuições de Maurice Tardif e de seu grupo de pesquisa foram a referência para fazer avançar nossa apropriação teórica, tentando estabelecer conexões com a realidade da educação brasileira.

Incluimos, também, a possibilidade de dar visibilidade e valorização para as práticas dos professores, pois acreditamos que investigações que se dedicam a compreender os fazeres dos professores e suas práticas podem, ao mesmo tempo em que produzem conhecimentos, favorecer a formação. Indicamos a possibilidade dessa perspectiva quando percebemos que o professor ao ser provocado a falar sobre sua prática, sobre suas concepções de ensino, sobre processos inovadores de ensino, sobre seus saberes, sobre as expectativas dos alunos e suas motivações, organiza seu pensamento utilizando-se da narrativa como processo de reflexão. Os resultados de nossa análise reforçaram as teses do autor sobre os saberes docentes.

Provavelmente o mérito da pesquisa que estamos desenvolvendo esteja em acreditarmos na importância da reflexão na perspectiva de suscitar interesses sobre estes caminhos de produção de sentidos que compõem as histórias e práticas dos professores, e, nesse sentido, continuamos garimpando experiências que revelem os saberes dos professores.

Entendendo que essa é uma forma adequada de produzir conhecimento, fica a expectativa de que esse estudo estimule outras reflexões que auxiliem o acúmulo de conhecimentos sobre esse tema, tão candente, que é o trabalho e a formação de professores.

BIBLIOGRAFIA

- Bardin, Louis** (1979): *Análise do conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Cunha, M. Isabel da; Leite, Denise** (1996): *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade*. Campinas, Papyrus.
- Cunha, M. Isabel da** (1989): *O bom professor e sua prática*. Campinas, Papyrus.
- Cunha, M. Isabel da** (1998): *O professor universitário na transição dos paradigmas*. Araraquara/SP, JM Editora.
- Cunha, M. Isabel da et al** (2001): "Inovações pedagógicas na formação inicial de professores" in *Educação superior. Travessias e atravessamentos*. Canoas, Ulbra.
- Cunha, M. Isabel da et al** (2001): *Projeto de pesquisa formatos avaliativos e concepção de docência. Relatório parcial*. São Leopoldo.
- Cunha, M. Isabel da; Zanchet, Beatriz et al** (2002): "Fontes do conhecimento e caberes na construção da profissão docente: um estudo empírico à luz da contribuição de Maurice Tardif" in *Os rumos da educação superior*. São Leopoldo, Unisinos.
- Gauthier, C. et al.** (1998): *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, Unijui.
- Ludke, Menga** (1988): "Como anda o debate sobre metodologias qualitativas em educação?" in *Cadernos de pesquisa* 64. São Paulo, pp. 61-63.
- Mello, Guiomar N.** (1982): *Magistério de 1º Grau. Da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez.
- Nóvoa, António** (1992): *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote.
- Pimenta, Selma G.** (org.) (1999): *Saberes pedagógicos e atividade docente 2ª ed.* São Paulo, Cortez.
- Santos, Boaventura** (1998): *Um discurso sobre as ciências 10ª ed.* Porto, Afrontamento.
- Santos, Boaventura** (2000): *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo, Cortez.
- Schön, Donald** (1983): *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York, Basic Books.
- Schön, Donald** (1992): *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre, Artmed.

- Tardif, Maurice; Lessard, Claude; Lahye, Louise** (1991): “Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente” in *Teoria e educação* 4, pp. 215-233.
- Tardif, Maurice; Raymond, Danielle** (2000): “Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério” in *Educação e sociedade* 73.
- Tardif, Maurice** (2001): “As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais” in *Seminário Avançado Ministrado no Programa de Pós Graduação em Educação da Unisinos* (junho), mimeo.
- Tardif, Maurice** (2001): “O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologia e dilemas” in *Cadernos de educação* 16. Faculdade de Educação/UFPel, pp. 7-14.
- Tardif, Maurice** (2002). *Saberes docentes e formação profissional* 2ª ed. Petrópolis, Vozes.