2

Professor, seus saberes e sua profissão

No presente capítulo, faço uma revisão de estudos que tratam dos saberes dos professores a partir do diálogo que mantenho com Monteiro (2001), Gómez (1995), Tardif (2007), Oliveira (2007), Shulman (1996), Gonçalves (2001), Gauthier (1998), Nunes (2001), Freire (1996), Pimenta (2008), Fernandes (1998), Duarte (2003) dentre outros.

Minha pretensão com esse diálogo é discutir a problemática desses saberes na relação com profissão docente, refocalizando o significado da expressão – *saberes do professor* – à luz das proposições de Maurice Tardif.

2.1

A problemática dos saberes práticos

A noção de saberes práticos é extremamente pertinente quando se trata do desenvolvimento da *formação profissional de professores*. No entanto, é, como tantos outros conceitos no campo da educação, dotado de uma pluralidade de significados.

Monteiro (2001) considera que os saberes ensinados pelos professores são constituintes essenciais da atividade docente e que a organização lógica desses saberes é fundamental para a configuração da identidade profissional dos professores. Aqui esses saberes são considerados num sentido amplo, ou seja, incluem tanto os conteúdos específicos quanto as formas e/ou estratégias de comunicá-los.

Infelizmente, para esse autor, os pesquisadores têm se voltado mais para as questões ligadas aos aspectos sociais e políticos envolvidos na atividade educativa dos professores do que para suas aprendizagens em seu ambiente cotidiano de trabalho, a sala de aula, uma vez que o professor também aprende enquanto ensina, e, portanto, desenvolve saberes.

A compreensão do processo por meio do qual o conhecimento do professor se transforma em conteúdo de ensino ganha, nesse contexto, significativa relevância. A grande dificuldade, no entanto, é que essa relação foi estudada tradicionalmente na perspectiva da racionalidade técnica que percebia o professor como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros.

Complementa Monteiro (2001, p.122):

Assim, o saber científico encontra(va) no professor um profissional habilitado – com sua competência técnica – para adequá-lo, ou diluí-lo, ou distorcê-lo, se ineficiente, para que seja (fosse) aprendido pelos alunos que, assim educados, e disciplinados, evoluíram para uma vida maior.

Com efeito, essa pretensão da racionalidade técnica é uma simplificação do processo de apreensão dos saberes do professor, que o percebe como mero reprodutor dos conhecimentos sistematizados, negando assim, a sua subjetividade. É justamente essa subjetividade que o coloca na condição de agente ativo, dotado de criatividade produtora de saberes tácitos, pessoais e não sistematizados, que só podem ser adquiridos por meio da atividade prática que ultrapasse a mera reprodução de algo já produzido por outros.

Nos últimos anos, assegura Monteiro (2001), esforços têm sido realizados no sentido de refinar o instrumental teórico disponível para a realização de pesquisas que possam compreender, com mais precisão, a complexidade da constituição dos saberes docentes.

A categoria “*saber docente*” foi criada exatamente nesse contexto. Tal categoria procura refocalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para ensinar (curriculares), e aqueles que efetivamente ensinam (praticados no cotidiano escolar de fato).

Nessas relações, surgem os “*saberes práticos*”, que passam, nesse contexto, a ser considerados fundamentais para a constituição de identidade profissional dos professores.

Esses saberes que emergem no labor docente são entendidos por Gómez (1995, p.102) como elementos formadores em um ecossistema complexo:

Nesse ecossistema, o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou formas de comportamento de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social.

Dentro desse ecossistema idealizado por Gómez (1995), diversos pesquisadores categorizaram esses saberes, produzidos por professores nos

embates travados em situações contingentes típicas do ambiente escolar, sobretudo, na sala de aula.

Tardif (2007) assegura que um dos problemas que afetam as pesquisas sobre essa temática do “*saber dos professores*” hoje, por todo o mundo, é o da polissemia. O conhecimento de algumas dessas categorias sintetizadas nas pesquisas do campo da formação de professores ganha um espaço de destaque.

2.2

Algumas concepções sobre os saberes dos professores

O problema da polissemia se revela nas *diversas concepções sobre “ensino”* e sobre “*saber*”. Shulman (1996, apud OLIVEIRA, 2007), por exemplo, apresenta cinco categorias distintas relacionadas aos saberes dos professores.

Oliveira (2007) assegura que Shulman não despreza as ênfases em geral dadas às pesquisas em formação – como os professores manejam a sala de aula; como distribuem o tempo; em que se baseiam para planejar suas aulas e avaliarem os conhecimentos dos alunos. No entanto, Shulman (1996, apud OLIVEIRA, 2007) prefere as pesquisas que investigam, por exemplo, os conteúdos das aulas, os critérios utilizados pelos professores para decidirem o que efetivamente ensinar em relação aos conteúdos curriculares e como procuram minimizar as dificuldades de aprendizagens dos alunos.

Outra contribuição de Shulman é o fato de destacar a importância de se fazer pesquisa acerca do conhecimento dos professores sobre o conteúdo para o ensino e os caminhos para desenvolvê-lo. É nesse sentido que pesquisas mais recentes enfatizam a formação conceitual dos professores e caminhos possíveis para desenvolvê-la nos cursos de formação inicial e continuada.

Dentre as cinco categorias de Shulman, eu destaco três. Primeiro, *o conhecimento do conteúdo*, relacionado à organização de conceitos, aos princípios e categorias explicativas na disciplina, à natureza da investigação no campo e, ainda, à compreensão de como o conhecimento novo é introduzido na comunidade científica na área.

Segundo, *o conhecimento curricular*, que, por sua vez, se estabelece na compreensão acerca dos programas, no domínio dos materiais de que se dispõe

para ensinar, na visão da história da evolução curricular do conteúdo a ser ensinado, bem como na capacidade de realizar articulações horizontais e verticais do conteúdo a ser ensinado.

Terceiro, *o conhecimento pedagógico disciplinar¹ ou conhecimento didático do conteúdo*. Ao contrário do que possa parecer, esse conhecimento não envolve uma simples soma ou sobreposição, mas uma combinação. Diz respeito à capacidade do professor de tornar o conteúdo inteligível para o aluno, de perceber a disciplina (conteúdo) sob diferentes perspectivas, de estabelecer relações entre tópicos e entre sua disciplina e outras áreas de conhecimento.

É um conhecimento pedagógico dos conteúdos a serem ensinados. Segundo Gonçalves (2001, apud OLIVEIRA 2007, p.27), “é o conhecimento que permite ao professor agir como mediador da construção de conhecimento do aluno”.

Assim, a noção de saber dos professores é utilizada de modo central por vários pesquisadores em perspectivas diferentes. *Sobre o “saber dos professores”*, assegura Tardif (2007, p.184): “o mínimo que se pode dizer é que esta noção de saber não é clara, ainda que quase todo o mundo a utilize sem acanhamento, inclusive nós”.

Gauthier (1998) considera os saberes dos professores como um conjunto de saberes, dentre os quais estão: o saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, o saber experiencial e o saber da ação pedagógica.

Nessa perspectiva, ensinar algo a alguém, tarefa do professor, é mobilizar saberes a partir de uma espécie de reservatório que lhe serve de aporte para resolver os problemas contingentes inerentes ao ato-processo de ensino-aprendizagem.

O saber disciplinar, para esse autor, é o saber construído pela academia – *pesquisadores e/ou cientistas em disciplinas específicas*. É um o conhecimento integrado à universidade sob formas disciplinares e, portanto, um conhecimento produzido a respeito do mundo.

O saber curricular se refere às transformações que o saber disciplinar sofre para se materializar em forma de programas escolares. Todos os dispositivos de

¹ Volto a esse conceito de saber pedagógico disciplinar quando trato especificamente sobre os saberes do professor de Matemática.

avaliação e planejamento dos professores devem estar condicionados à visão sobre esses programas.

Além disso, Gauthier (1998) propõe a concepção de saber das ciências da educação. Essa categoria de saber docente diz respeito aos conhecimentos profissionais dos professores que transitam desde a compreensão de funcionamento, por exemplo, de um conselho escolar, sobre a carga horária, sobre as relações trabalhistas via sindicato, até as noções sobre o desenvolvimento da criança.

O saber experiencial está ligado aos hábitos consolidados na prática. Nessa ótica, a experiência pessoal/privada é a regra principal que sustenta o confinamento dos saberes produzidos em sala de aula. São os “truques” e “artimanhas”, “julgamentos” e “razões” que nunca são validados publicamente.

Finalmente, o saber da ação pedagógica é caracterizado por Gauthier (1998) como sendo o saber experiencial validado pelo público. Essa validação pública é um dos grandes nós para o reconhecimento profissional dos professores.

Nesse sentido, os saberes produzidos pelos professores em sala de aula carecem da interação entre seus pares, com a participação em congressos, seminários, sobretudo com publicações. Muito embora seu trabalho o desafie a usar o bom senso, a tradição e a experiência sem essa validação pública, o professor não se distingue do cidadão comum.

Nessa perspectiva, Nunes (2001) concorda que as pesquisas sobre formação de professores ainda persistem na dissociação entre a formação e a prática cotidiana dos professores. É preciso enfatizar, assegura essa autora, a questão dos saberes mobilizados na prática – *os saberes da experiência*. São saberes que se transformam e passam a constituir um papel definidor das ações pedagógicas dos professores.

Para Therrien (1995, apud NUNES 2001, p.31):

Esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como as habilidades técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionantes de situações complexas.

A ideia defendida por esse autor gira em torno da necessidade do desenvolvimento de pesquisas que busquem a identificação e análise dos saberes docentes numa perspectiva que se distancie da visão positivista e passe a valorizar a questão da formação dos professores sob o olhar dos próprios sujeitos envolvidos.

Em Pedagogia da Autonomia, Freire (1996) destaca o que considera serem os saberes necessários à prática pedagógica, argumentando em favor de certas exigências do ensino, dentre as quais destaco as seguintes: *a rigorosidade metodológica, a pesquisa, o respeito aos saberes dos educandos, a criticidade e a corporeificação das palavras pelo exemplo.*

No que diz respeito à *rigorosidade metodológica*, esse autor considera que tal rigorosidade é o instrumento pelo qual o professor pode indicar caminhos para que o aluno se aproxime dos objetos de conhecimento.

Nesse sentido, agir com rigor metodológico não se materializa na experiência docente a partir de uma única postura de mera “transferência do objeto ou do conteúdo” (FREIRE, 1996, p.26). Esse rigor metodológico concebido por Freire (1996) sugere que o professor apresente o objeto de conhecimento sob vários ângulos distintos que incluem, desde as abordagens mais práticas e/ou intuitivas, até as abordagens mais formais e abstratas.

Freire (1996) considera que somente os educadores criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes são capazes de transcender a mera exposição dos conteúdos e se alongar em direção à produção das condições em que é possível aprender criticamente.

O saber docente nessa perspectiva coloca em evidência o papel essencial do educador. É preciso ir muito além dos conteúdos. É preciso ensinar a pensar. Esse é um saber docente incompatível com a postura de um “repetidor de frases e de ideias inertes” (FREIRE, 1996, p.27).

No que diz respeito à pesquisa como exigência do ensino na ótica freiriana, não é possível haver ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino. Dessa maneira, a pesquisa vem para satisfazer a necessidade imperiosa do professor em conhecer o que ainda não conhece, a fim de comunicar a novidade.

Para Freire (1996), a pesquisa não é uma qualidade ou forma de ser ou, ainda, de atuar, que se possa acrescentar ao ato de ensinar. A prática docente inclui, por sua natureza, a indagação, a busca e a pesquisa. Para esse autor, essa

busca continuada de saberes fortalece a prática docente de rigor metodológico, possibilitando a passagem dessa busca de um estado de curiosidade ingênua (senso comum) para um estado de “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p.29).

É justamente a adoção docente dessa última categoria de curiosidade – *epistemológica* - que implica tanto o respeito ao senso comum, no processo necessário de sua superação, quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do aluno. Essa promoção à curiosidade epistemológica no aluno não se faz naturalmente e demanda comprometimento crítico do professor.

Quanto à exigência relacionada ao respeito aos saberes dos educandos, Freire (1996) considera inconcebível a prática docente que despreza os saberes discentes construídos na vida comunitária. Em outros termos, esse autor questiona: “[...] Por que não se discute com os alunos a realidade concreta que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]?” (FREIRE, 1996, p.30)

Nessa perspectiva, Freire (1996, p.30) considera essencial para o saber ensinar a capacidade docente de promover o que chama de “intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos”.

No que diz respeito à exigência de criticidade, Freire (1996, p.31) se manifesta assim:

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência e o que resulta de procedimentos metodologicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a **curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se critica**. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, **curiosidade epistemológica**, metodologicamente “**rigorizando-se**” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (grifos meus).

Essa “transformação de curiosidades” que permite a passagem de um estado ingênuo para um estado rigoroso, para esse autor, ocorre no âmbito da qualidade dessa curiosidade, não havendo, de fato, qualquer mudança em sua essência. É justamente esse rigor epistemológico que promove a defesa contra os *irracionalismos* decorrentes de certos excessos de *racionalidade*.

Esse é um saber que possibilita ao professor sustentar uma postura epistemológica de equidade entre os atos de “divinizar” ou “diabolizar” as

concepções de mundo. É preciso espreitá-las de forma “criticamente curiosa” (FREIRE, 1996, p.32).

Finalmente, nesse breve diálogo com Freire (1996), destaco o que ele chamou de corporeificação das palavras pelo exemplo. Em outros termos, “(...) as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo” (p.34).

Para esse autor, essa corporeidade do exemplo afasta o professor da prática farisaica que dissocia o discurso da prática: “faça o que eu mando e não o que eu faço” (p.34). Nesse sentido, Freire (1996) defende um saber docente dotado do que chama de *prática testemunhal* que “rediz em lugar de desdizê-lo” (p.34).

Esse saber que exige do professor a coerência entre as concepções educativas professadas e as suas ações cotidianas adotadas em sala de aula na relação com seus alunos se manifesta na busca séria de segurança na argumentação. Tal segurança argumentativa permite que alguém, discordando do seu oponente, não veja sentido de tê-lo como inimigo que precisa, necessariamente, ser isolado ou destruído.

Outra importante contribuição dentro dessa temática vem de Pimenta (2008), ao discorrer sobre a formação de professores num contexto em que se refere à constituição da identidade profissional. Esse processo de identidade profissional passa, segundo essa autora, por diversos momentos, inclusive, pela revisão e reafirmação de práticas pedagógicas consagradas culturalmente e que permanecem robustecidas de significados.

Esses saberes da docência que são responsáveis pela constituição de sua identidade profissional são definidos por essa autora em três grupos, quais sejam: *os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos*. O conjunto desses três saberes constitui o que Pimenta (2008) considera importante para o ato de ensinar.

Os saberes da experiência, nesse contexto, estão ligados aos saberes adquiridos pelos professores enquanto alunos, a partir da experiência vivida com diversos professores em toda sua trajetória escolar. “Os alunos que chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor” (PIMENTA, 2008, p.20).

Esses saberes são também estimulados pelas representações e estereótipos que a sociedade tem dos professores por intermédio da mídia de todos os tipos.

Além disso, salienta a autora, outros tantos já possuem alguma experiência docente porque fizeram magistério no Ensino Médio.

É possível argumentar também em favor dos saberes da experiência, na ótica dessa autora, a partir do que os professores produzem em seu cotidiano num processo de reflexão sobre a sua prática na relação de interação que mantêm com seus colegas de trabalho, ou nas influências recebidas pela leitura de textos produzidos por outros educadores.

Com relação aos saberes do conhecimento, Pimenta (2008) adota inicialmente a noção de que o conhecimento não se reduz a mera informação. A informação é um primeiro estágio do conhecimento que para se constituir como tal precisa avançar para um segundo nível: “o de trabalhar com as informações classificando-as e contextualizando-as” (PIMENTA, 2008, p.21).

Nesse sentido, o trabalho do professor ganha um relevo especial. Não basta expor os meios de informação, mas “é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento” (PIMENTA, 2008, p.22). Os saberes do conhecimento demandam, portanto, a interpretação pessoal do professor, sem a qual não é possível realizar seu trabalho de mediador entre as informações da sociedade e a construção de conhecimento no cotidiano escolar.

No que diz respeito aos saberes pedagógicos, essa autora assegura que, de um modo geral, os alunos das licenciaturas tanto reconhecem a importância do “saber ensinar” quanto reconhecem que o “saber a matéria a ser ensinada” não significa necessariamente “saber ensiná-la”.

Esses dois reconhecimentos para Pimenta (2008) revelam a importância do que chama de “saberes pedagógicos”. Não bastam, portanto, somente a experiência e os conhecimentos específicos da disciplina a ser ensinada.

A história da formação docente mostra a desarticulação desses dois saberes da docência. Por um lado, houve um predomínio dos saberes pedagógicos que se materializaram nas pesquisas com foco na relação professor-aluno, na importância da motivação dos alunos e das técnicas ativas de ensinar. Por outro lado, houve um predomínio dos saberes disciplinares, em que a didática das disciplinas ganha um espaço de destaque em função da relevância dos saberes científicos.

Tomando como referência os trabalhos de Houssaye (1995)², Pimenta (2008) considera um caminho para superação dessa dicotomia. Nessa perspectiva, o desafio seria o de se construir a noção de saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo labor real do professor “para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação” (p.25).

Pimenta (2008, p.25) ratifica seu posicionamento dizendo que:

O retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tornar a prática dos formandos como ponto de partida (e de chegada). Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação.

Uma consequência imediata dessa proposta é que nos cursos de formação, os professores adquirem saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, no entanto, “não estão preparados para falar de saberes pedagógicos” (PIMENTA, 2008, p.26). A constituição dos saberes pedagógicos de acordo com Houssaye (1995, apud PIMENTA 2008, p.26), não está na reflexão sobre “o que se vai fazer”, nem sobre “o que se deve fazer”, mas sobre “o que se faz”.

Com efeito, na prática dos professores, existe uma complexidade de elementos ricos em possibilidades de ensino, a exemplo das oportunidades de problematização, das ações intencionais de se propor soluções a diversas situações reais ou hipotéticas, aplicações de metodologias alternativas de aprendizagem que não dispõe de uma configuração teórica.

Em suma, para essa autora, tanto os “saberes da experiência” quanto os “saberes do conhecimento” serão confrontados durante suas ações práticas e é justamente nessa confrontação que os seus “saberes pedagógicos” serão constituídos, reformulados, reelaborados e validados no seu labor cotidiano.

Nessa perspectiva, Tardif (2007) considera necessário restringir o uso e o sentido da noção de “saber docente”, levando em consideração a dimensão “argumentativa” e “social” desse saber que, em seu entendimento, se constitui em uma “razão prática” na medida em que está muito mais ligada a uma dimensão argumentativa e do julgamento do que à dimensão da cognição e da informação. E adverte:

²HOUSSY, Jean. **Une illusion pédagogique?** Chiers Pédagogiques, 344. Paris, INRP, 1995, p.28-31.

[...] constata-se que as pesquisas sobre os temas aqui abordados resultam hoje numa verdadeira *profusão de concepções do saber e do ator*, de suas competências e de sua perícia. A nosso ver é impossível maiores progressos nessas pesquisas sem pelo menos tentar produzir uma noção que seja bastante precisa e bastante operatória ao mesmo tempo, para suportar as investigações empíricas (TARDIF, 2007, p.192).

Esse autor pretende, dessa forma, propor uma refocalização conceitual global da concepção de saber, muito embora, esteja consciente de que “ninguém é capaz de produzir uma definição do saber que satisfaça todo mundo, pois ninguém sabe cientificamente, nem com toda certeza, o que é um saber” (TARDIF, 2007, p.193).

2.3 Refocalizando a noção de saber a partir de Tardif

Saber alguma coisa transcende a simples enunciação de um juízo. É necessário determinar por que razões esse juízo é verdadeiro. O *locus privilegiado* do saber nesse domínio é o argumento – capacidade de arazoar.

No entanto, o saber não está reduzido à perspectiva de uma representação subjetiva nem a proposições retóricas de fundamentos empíricos. Ele – o saber – implica antes de tudo “o outro”.

Há, na verdade, uma dimensão social de base na medida em que o saber é, nessa ótica, um construto linguístico e evidentemente coletivo que se origina nas discussões, nos intercâmbios discursivos entre os atores sociais³.

Em outros termos, nessa perspectiva de saber, Tardif (2007, p. 197) assevera:

[...] o saber não se restringe ao conhecimento empírico tal como é elaborado pelas ciências naturais. Ele engloba potencialmente diferentes tipos de discursos (principalmente normativos: valores, prescrições, etc.) cuja validade o locutor, no âmbito de uma discussão, procura estabelecer razões discutíveis e criticáveis. Os critérios de validade não se limitam mais à adequação das asserções a fatos, mas

³ Tardif indica os trabalhos no campo das ciências cognitivas realizados pela Escola de Genebra (Dasen, Mugny, etc.), bem como os trabalhos da psicossociologia de Moscovici, que representam tentativas de superação do subjetivismo piagetiano, procurando inserir o processo de construção do saber no contexto das interações sociais.

passam antes pela ideia de acordos comunicacionais dentro de uma comunidade de discussão.

Mediante a discussão e a defesa de argumentos e contra-argumentos, os atores sociais podem chegar a um entendimento mínimo – consenso racional – sobre, por exemplo, se um comportamento é ou não adequado ao que se deveria seguir. O que prevalece no que diz respeito ao valor não é o “fato” em si mesmo, mas a “norma” que é adotada e partilhada por uma comunidade.

Assim, a noção de saber na concepção aqui adotada pressupõe a exigência de uma tonalidade de “racionalidade”. É nesse sentido que, Tardif (2007, p. 198) procura em sua pesquisa:

[...] identificar e precisar certos traços semânticos fundamentais ligados à noção de saber tal como a empregamos corretamente enquanto herdeiros de uma tradição que se manifesta através de linguagens e de usos, na esperança de poder usar um desses traços para definir, de maneira mínima, o próprio objeto de nossas pesquisas: saber dos professores.

Tardif percebeu que um traço comum entre as concepções mais recorrentes de saber é a associação estabelecida entre a natureza do saber e as exigências de racionalidade. O ganho de pensar no saber dos professores sob a ótica dessas exigências é que o campo de estudos fica restrito aos discursos e ações cujos atores sociais são capazes de apresentar argumentos para justificá-los.

Em outros termos: “[...] não basta fazer bem alguma coisa para falar de “saber-fazer”: é preciso que o ator saiba por que faz as coisas de uma certa maneira. [...] não basta dizer bem alguma coisa para saber do que se fala” (TARDIF, 2007, p.198).

Nessa perspectiva, para Tardif (2007, p. 199), o saber é:

[...] unicamente os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas **exigências de racionalidade**. Eu ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles, etc. Essa “capacidade” ou essa “competência” é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que proponho razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis (grifo meu).

Um reforço importante colocado em evidencia pelo autor é que a ideia das *exigências de racionalidade* não assume, por assim dizer, uma dimensão normativa e, portanto, não determina conteúdos racionais. No entanto, exerce um importante papel de colocar em destaque uma capacidade formal – a *argumentação*.

A dinâmica das pesquisas de Tardif não é a de impor um modelo preconcebido do que é ou do que não é racional, mas de, *partindo daquilo que os atores sociais consideram como sendo racional*, procura *explicitar as exigências de racionalidade utilizadas por esses atores*, o que é concebido como saber.

Mas, afinal, quais seriam as consequências de se pensar o saber dos professores a partir da perspectiva das *exigências de racionalidade*?

Uma das consequências desse enfoque consiste, sobretudo, em subtrair os saberes dos atores ao modelo demasiado rígido da ciência empírica e da pesquisa universitária, dando-lhes, ao mesmo tempo, uma dimensão racional. O que é racional (ou não) não pode ser decidido a priori, mas em função da discussão e das razões apresentadas pelos atores. Nesse sentido, pode-se dizer que as exigências de racionalidade que guiam as ações e os discursos das pessoas não resultam de uma razão que vai além da linguagem e da práxis: *elas dependem das razões dos atores e dos locutores, e do contexto, no qual eles falam e agem.* (TARDIF, 2007, p.200).

E qual a melhor forma – *método* – para se ter acesso as *exigências de racionalidade* presentes nas ações dos professores enquanto atores sociais? Questioná-los sobre o porquê, sobre as causas, as razões, os motivos de seu discurso que efetivam sua prática? A noção do “por que” engloba, por conseguinte, “o conjunto dos argumentos que um ator pode apresentar para prestar conta do seu comportamento” (TARDIF, 2007, p.200).

Um dos resultados decorrentes, dentro dessa perspectiva, é que os atores sociais nunca agem como máquinas – *um tipo de automatismo* – mas, suas ações estão sempre revestidas de objetivos, de projetos, de finalidades, de meios, de deliberações, etc.

Nessa ótica, a melhor estratégia que se adéqua a essa visão de saber consiste em *observar os atores e/ou falar com eles, apresentando-lhes um conjunto de questões que objetivam revelar suas razões de agir – sobre os saberes nos quais eles se baseiam para agir ou discorrer.*

A investigação sobre a questão da *exigência de racionalidade* na concepção do saber dos professores acabou identificando que quando *somos submetidos, por exemplo, a uma bateria de perguntas que visam compreender nossas razões de agir; somos levados com naturalidade a adotar uma atitude investigativa.*

Tal atitude pressupõe uma participação ativa, que envolve atividades intelectuais e linguísticas. No entanto, seria completamente absurda a tarefa imposta a alguém de ter que justificar cada uma de suas ações, discursos, ideias, etc.

É justamente essa impossibilidade de uma justificativa permanente que leva Tardif a sustentar a ideia de que a concepção de racionalidade “se refere a um saber em relação ao qual nos entendemos e que serve de base aos nossos argumentos” (2007, p.201).

Esses saberes e essas regras são pressupostos, não constituem em si mesmos o objeto foco da discussão. Na verdade, constituem uma espécie de espaço amostral que viabiliza a manutenção da discussão. Em toda discussão sempre se parte de alguns pressupostos.

Dessa forma, “quando discutimos e agimos com os outros, admitimos a existência de saberes comuns e implícitos que pressupomos sem maiores discussões e que nos evitam ter que recorrer sempre do nada” (TARDIF, 2007, p.201).

Muito embora possam ser questionados, são esses saberes *comuns e implícitos* que constituem o “epistème cotidiano” (TARDIF, 2007, p.201). É assim que tanto nas ciências como em outras áreas, não é possível conceber uma nova constatação se não estiver devidamente apoiado em pressupostos – fundamentado num saber qualquer anterior.

Tardif traduz sua convicção, nesse aspecto ironizando: “[...] é impossível duvidar de tudo (como fez Descartes) ou não saber nada (como Sócrates). Um saber é contestado e contestável a partir de outro saber” (2007, p.201).

Nesse sentido, o autor identifica nas ações cotidianas certos saberes que tanto proporcionam suporte inteligível quanto dão sentidos aos empreendimentos dos atores sociais. Ao serem questionados sobre suas ações, esses atores são levados a explicitá-las por meio de suas razões de agir, ou seja, explicitar os saberes sobre os quais estão fundadas suas ações cotidianas.

Em verdade, o que Tardif (2007) propõe com a concepção de *exigências da racionalidade* não está ligado com um tipo de ator que guarda em seu discurso o resultado de um conhecimento exaustivo de toda a situação envolvida. Uma espécie de ator dotado de hiper-racionalidade. Mas, ao contrário disso, acrescenta:

[...] ao contrário, essas exigências parecem ser tributárias de uma racionalidade fortemente marcada por um saber social, saber (colocado em) comum e partilhado por uma comunidade de atores, saber prático que obedece a várias “lógicas de comunicação” e está enraizado em razões, em motivos, em interpretações onde estão presentes vários tipos de juízo (p.202).

Essa concepção de racionalidade não tem apenas um tom teórico, mas assume a perspectiva de uma capacidade essencial dos atores sociais que se traduz na elaboração de razões, de dar motivos para justificar e orientar suas ações – *capacidade de agir, falar e de pensar que resulta na elaboração de uma ordem de razão que orienta toda sua prática.*

Importar para o mundo social cotidiano as *exigências de racionalidade*, provenientes da ciência ou da pesquisa universitária consiste, para Tardif (2007), na grande “armadilha metodológica” para os pesquisadores. A capacidade dos atores sociais admite outra lógica. Procede de uma racionalidade embebida de instabilidade que não se coaduna aos mesmos moldes do pensamento lógico-científico.

É justamente essa instabilidade circunscrita ao labor docente que não permite um agir mecânico, mas, ao contrário, exige do professor, enquanto ator social, a *capacidade linguística de mostrar e retomar os procedimentos* e as *regras da ação das situações cotidianas* que o desafiam.

Dois desdobramentos importantes de se adotar o saber docente na perspectiva da exigência de racionalidade é, por um lado, porque se permite levar em conta tanto os significados quanto as razões que os atores atribuem às ações efetuadas no cotidiano e, por outro lado, também permite estabelecer uma conexão “entre o discurso objetivante relativo aos fenômenos sociais e os discursos elaborados pelos atores envolvidos na ação” (TARDIF, 2007, p.204).

Há de se levar em consideração, no entanto, que essa perspectiva guarda em si um perigo implícito, tanto no aspecto metodológico, quanto epistemológico. A questão está nas limitações intrínsecas da racionalidade dos atores – no caso, os professores – empenhados numa ação concreta.

De fato, as razões que eles elaboram para se orientar não correspondem necessariamente às “condições objetivas” que determinam a orientação de sua ação. Em outros termos, *os atores sociais, por um lado, não fazem exatamente o que dizem fazer e, por outro lado, não dizem necessariamente o que fazem efetivamente, inclusive a si mesmos.*

Nesse sentido, os discursos que eles emitem a respeito de sua situação, as explicações que dão a respeito de seus atos devem ser avaliados: “é preciso vê-los como são, a saber, elementos de análise entre outros, elementos que, para se tornarem inteligíveis, devem ser situados num quadro interpretativo que leve em conta todos esses elementos” (TARDIF, 2007, p.204).

A racionalidade do trabalho docente assim concebida pode ser uma espécie de núcleo de uma possível colaboração entre os “teóricos” e os “práticos” – *pesquisadores universitários e professores de profissão* – e porque não dizer/incluir os *pesquisadores universitários e os futuros professores* em convivência colaborativa ainda em formação inicial, foco dessa pesquisa?

Tal colaboração pressupõe, por parte dos pesquisadores universitários, o reconhecimento de que os professores de profissão possuem uma racionalidade – *saberes* – que se constituem de *motivos, argumentos, etc.*

2.3.1

“Saber-fazer”, “consciência profissional” e “rotinas de trabalho”

Assumo progressivamente, a partir dessas questões, a concepção proposta por Tardif de que os saberes dos professores podem ser percebidos como capacidades de racionalizar sua própria prática, de nomeá-la e objetivá-la, ou seja, de definir sua forma de agir. Não podem ser saberes “sagrados” – *inquestionáveis*.

O valor desses saberes “vem do fato de poderem ser criticáveis, melhorados, tonar-se mais poderosos, mais exatos ou mais eficazes” (TARDIF, 2007, p.206).

Com efeito, nessa concepção o saber não reside no sujeito, “mas nas razões públicas que um sujeito apresenta para tentar validar, em e através de uma argumentação, um pensamento, uma proposição, um ato, um meio, etc.” (2007, p.207).

Para Tardif (2007) isso equivale dizer que o ato de ensinar “*é perseguir, conscientemente, objetivos, intencionais, tomar decisões conseqüentes e*

organizar meios e situações para atingi-los” (SHAVELSON e STERN, 1981, apud TARDIF, 2007, p.208). Em outros termos, de um modo geral, o professor sabe “o que faz” e “porque o faz” – *tem discurso consciente*.

Aqui estariam formas distintas como o raciocínio prático, o encadeamento de informações, o relato explicativo, a justificação e a racionalização *a posteriori*. Esse discurso é o que Tardif chama de “consciência profissional” – motivos, objetivos, premeditações, projetos, argumentos, razões, explicações, justificações, etc. Graças a essa consciência, o professor é capaz de *dizer porque e como age*.

Com efeito, é justamente essa “consciência profissional” concebida por Tardif que me parece, nesse ponto de minha investigação, como centro nervoso para a identificação, se for possível, de traços de desenvolvimento da formação profissional nas ações de futuros professores a partir das atividades do Lema/Unama.

Com relação a essas finalidades pedagógicas - *motivos, objetivos, premeditações, projetos, argumentos, razões, explicações, justificações* - inerentes ao trabalho do professor, Tardif (2007, p.208) acrescenta:

[...] o professor deve tomar decisões em função do contexto em que se encontra e das contingências que o caracterizam (a manutenção da ordem na sala de aula, a transmissão da matéria, etc.). Ora, tomar decisões é julgar. Esse julgamento se baseia nos saberes do professor, isto é, em razões e, conformidade com ele. Essa visão do professor, esse modelo do ator, por mais simplificado que seja, parece-nos corresponder em seus aspectos gerais, ao trabalho do professor.

Os seus juízos não estão voltados para a produção de novos conhecimentos. Estão voltados para o “agir” *no contexto e na relação com o outro* – os alunos. Sua preocupação não é o conhecer, mas o “agir” e o “fazer”, e quando se volta para a questão do conhecer, sua motivação é, na verdade, a melhoria da sua prática.

O professor, no entanto, sabe o que faz até certo ponto e não é necessariamente consciente de tudo que faz. Por conseguinte, não sabe com certeza por que age dessa ou daquela maneira. Suas ações possuem, por conseguinte, desdobramentos que fogem ao seu controle – *consequências não-intencionais*.

A concepção dessas *consequências não-intencionais* traz luz sobre uma questão importante nessa discussão. Tardif (2007, p.211) argumenta: “[...] se os

professores sabem o que fazem como podem reproduzir fenômenos aos quais, no entanto, se opõem conscientemente?”. O que está subjacente a essa questão é um problema clássico para a teoria da educação que versa sobre as relações entre determinismos sociais e liberdade dos atores⁴.

Nesse aspecto Tardif (2007, p. 212) assegura que:

Observa-se, portanto um corte importante entre as intenções profissionais dos professores e os resultados objetivos de suas ações. [...] Toda ação encerra, potencialmente, conseqüências não intencionais que escapam à consciência dos atores e ao seu conhecimento a respeito do que vai acontecer.

Com efeito, é nessa perspectiva do distanciamento entre as intenções profissionais do professor e os resultados objetivos das ações motivadas por essas intenções – *consequências não intencionais* – que sugeri a necessidade imperiosa da investigação sobre os saberes dos professores passar pela análise de situações reais ou, pelo menos, de situações que simulem a realidade efetiva do seu trabalho.

Sobre esse aspecto, Tardif (2007, p. 213) comenta:

O que um ator sabe fazer pode ser estudado em função dos conhecimentos que possui, do seu discurso; mas também se pode estudar o seu “saber-fazer” observando e descrevendo sua atividade, a fim de inferir de suas ações competências subjacentes que a tornam possível. Por exemplo, é possível estudar as concepções e conhecimentos pedagógicos explícitos de um professor, mas também se pode estudar o que ele faz realmente ao agir: **quem já não encontrou, um dia, professores que se dizem partidários de uma pedagogia libertária, mas cuja ação expressa todas as rotinas de uma autoridade não-partilhada.** (grifos meus).

Tardif parece convencido de que numa metodologia adequada para se investigar os saberes dos professores – *saberes consolidados e aqueles em construção* – o foco das análises deve estar voltado tanto para *o que eles dizem sobre o que sabem* – concepções professas - tanto quanto, e de forma inevitavelmente complementar, para *o que fazem efetivamente quando desenvolvem suas atividades de ensino* – concepções praticadas.

⁴ Um bom exemplo dessa temática para Tardif é o fracasso escolar. As pesquisas mostram que os índices dependem da origem socioeconômica e cultural dos alunos. Muito embora grande parte dos professores defenda a igualdade de justiça em relação aos alunos e de não avaliá-los por esses critérios, são eles (os professores), segundo Bourdieu, enquanto principais agentes da escola, que acabam por efetivar objetivamente tal seleção.

Ela – *atividade profissional* - comporta também *consequências não-intencionais*, decorrentes dos efeitos imprevisíveis de sua ação. A consciência profissional está, por assim dizer, delimitada pelos *fundamentos motivacionais* ou *afetivos* da ação e pelas *consequências não motivadas* que dela resultam.

Ora, todo esse entendimento sobre a *consciência profissional* do professor, para Giddens (1987, apud TARDIF, 2007, p.214), tem um *lócus privilegiado* de observação, qual seja: *o seu contexto de trabalho*.

Com efeito, compreender o saber docente enquanto saber experiencial – *discursos, motivos, intenções e competências práticas* – cujo *lócus privilegiado* é o seu trabalho, pressupõe uma análise do conjunto de ações que constituem e estruturam o funcionamento desse trabalho. Nesse aspecto Giddens (1987, apud TARDIF, 2007, p.215) traz uma importante contribuição ao tratar sobre o conceito de *rotinização*.

Para esse autor, *as rotinas* estão intimamente ligadas à consciência prática. Toda ação sempre está relacionada com o tempo. Assim, a concepção da rotina está justamente inserida no contexto no qual se procura saber como uma ação pode ser mantida através do tempo.

É justamente essa dimensão temporal que admite tanto um aspecto subjetivo – *porque em tese é o mesmo ator social que age* – quanto um aspecto objetivo em função da ação se repetir sob certas condições de estabilidade.

As rotinas podem ser entendidas segundo os estudos⁵ de Giddens (1987, apud TARDIF, 2007, p.215) como sendo os “meios de gerir a complexidade das ações de interação e de diminuir o investimento cognitivo do professor no controle dos acontecimentos”.

No entanto, para Tardif, o papel das rotinas vai bem além do simples controle dos acontecimentos em sala de aula. No caso específico do trabalho docente, a rotina deixa clara a forte dimensão sociotemporal do ensino na medida em que se torna parte integrante da atividade laboral do professor. São as maneiras de ser, seu estilo, sua personalidade profissional.

Ora, a *rotinização* de uma atividade consiste exatamente na sua *estabilização* e na sua *regulação* que, por sua vez, possibilitam sua divisão e sua

⁵ Segundo Tardif (2007), é Giddens que propõe o conceito de “rotinização” para falar do caráter rotineiro do ensino e a importância das rotinas para compreender a vida em sala de aula e do trabalho do professor.

reprodução no tempo. Esse processo todo está fundado no controle da ação por parte do professor e esse controle repousa na inevitável aquisição de certas competências práticas no decorrer do tempo.

Como se vê, esse processo de regularidades – *rotinização de uma atividade* – não pode depender de decisões voluntárias, mas “sim da interiorização de regras implícitas de ação adquiridas com e na experiência da ação” (TARDIF, 2007, p.216).

Em suma, o professor é concebido como sendo um profissional dotado de uma razão que marca seus saberes por certas exigências de racionalidade e que permite a esses saberes fazer juízos diante das situações contingentes do seu trabalho.

Esses juízos não se limitam a juízos de realidade. Os saberes do professor são, portanto, plurais, diversos e a sua consciência intencional, a sua capacidade de julgar e de racionalizar na ação são sempre limitadas.

Com relação à concepção do trabalho como lócus privilegiado para a compreensão dos saberes do professor, Tardif (2007, p.218) acrescenta:

[...] os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas na quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado. Nesse sentido, para nós, a questão dos saberes dos professores está intimamente ligada à questão do trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm que lidar, etc. Ela está ligada a todo contexto social no qual a profissão docente está inserida e que determina de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão.

Muito embora seus saberes estejam intimamente ligados ao contexto de toda a sua vida – *experiências anteriores* – para Tardif, esse papel histórico-social é, suficientemente condicionado pela prática da profissão.

Esse movimento condicionante ocorre de tal modo que os saberes adquiridos fora da profissão, quando são mobilizados, são inevitavelmente, utilizados para fins de ensino. Uma vez *mobilizados e utilizados poderão ser incorporados às ações profissionais tornado-se meios a serviço do trabalho do professor*. É justamente, afirma Tardif, “nessa perspectiva que é conveniente estudá-los” (2007, p.218).

No entanto, não podemos confundir *os saberes oriundos da história de vida do professor* com *os saberes específicos que ele desenvolve no exercício efetivo de sua profissão*. Seus conhecimentos são sempre mais amplos do que aqueles exigidos por seu trabalho.

A grande questão, portanto, é “quando” e “como” esses conhecimentos oriundos da história de vida – *anteriores ao exercício docente* – “tornam-se e agem concretamente na prática da profissão, e em que medida “dão cor” a essa prática” (TARDIF, 2007, p.219).

Nessa perspectiva, Tardif (2007, p. 209) complementa:

[...] acreditamos que o caráter específico dos saberes dos professores depende de fenômenos muito concretos: 1^o) eles são adquiridos principalmente no âmbito de uma formação específica e relativamente longa na universidade; 2^o) sua aquisição é acompanhada de uma certa socialização e de uma experiência do ramo; 3^o) são usados numa instituição – a escola – que possui um certo número de traços originais; 4^o) **são mobilizados no âmbito de um trabalho** – o ensino – que também possui certas características específicas. Essas condições de aquisição e de utilização parecem ser, portanto, variáveis bastantes “pesadas”, do ponto de vista sociológico, para que se possa postular o caráter distinto e específico dos saberes dos professores em relação aos outros ofícios, profissões ou aos conhecimentos comuns. **Nesse sentido, não acreditamos que qualquer pessoa possa entrar numa sala aula e considerar-se, de repente, professor** (grifo meu).

Para Tardif, toda ação dos professores no exercício de sua atividade laboral é estruturada por duas séries de condicionantes. De um lado, temos os condicionantes ligados à *transmissão da matéria* – como compreende, organiza e apresenta os conteúdos, organização sequencial dos conteúdos, alcance de finalidades, aprendizagem por parte dos alunos, avaliação, etc. Por outro lado, estão os condicionantes ligados à *gestão das interações com os alunos* – manutenção da disciplina, gestão das ações desencadeadas pelos alunos, motivação da turma, etc.

Esse ponto é fundamental para a compreensão do pensamento de Tardif (2007) sobre a natureza dos saberes do professor. O autor explicita que o trabalho docente no ambiente escolar consiste exatamente em operar no sentido de fazer com que essas duas séries de condicionantes – *transmissão da matéria e gestão das interações* – passem a funcionar em regime de colaboração permanente. E conclui:

Nesse sentido, **a transmissão da matéria e a gestão de classe** não constituem elementos entre outros do trabalho docente, **mas o próprio cerne da profissão**. É por isso que o estudo dos conteúdos transmitidos, a maneira como os professores **o compreende, os organiza, os apresenta, os diz, em suma, utiliza-os para “interatuar” com os alunos faz parte integrante da pesquisa sobre os saberes do professor**. Da mesma maneira, o modo como os alunos “interatuam” com os saberes disciplinares por intermédio da ação do professor constitui um objeto essencial da pesquisa nesse campo (TARDIF, 2007, p.220). (grifos meus).

É por isso que tanto a *transmissão de conteúdos* quanto a *gestão de classe* são funções orientadas pela vida escolar – instituição – para facilitar o trabalho de convergência que deve ser efetivado pelo professor em suas ações de ensino.

Muito embora o quadro facilitador de ação para a convergência seja muito forte, ele não tem em si mesmo a potência determinista que efetiva a essencial convergência. Cabe ao professor a intransferível tarefa de fazê-lo.

Apesar das delimitações socioinstitucionais impostas pela escola, o professor ainda tem uma grande margem de liberdade que possibilita iniciativa para realizar seu trabalho. A ordem na sala de aula é tanto “imposta” – *orientações institucionais* – quanto “construída” *na interação do professor com seus alunos*.

“Ora, é precisamente na construção dessa *ordem pedagógica* que o professor deve exercer seu julgamento profissional, tomar decisões, pensar e agir em função de certas exigências de racionalidade” (TARDIF, 2007, p.221). Sua racionalidade não é, portanto, uma racionalidade teórica nos moldes da ciência cartesiana, mas uma razão prática em função das múltiplas situações contingentes inerentes ao seu trabalho.

Nesse sentido, Tardif (2007, p. 221) assegura:

A razão do professor, a razão pedagógica, se estabelece sempre em sua relação com o outro, isto é, em suas interações com os alunos. **Nesse sentido, ela difere, e profundamente, da racionalidade científica e técnica, a qual está voltada para a objetivação e para a manipulação dos fatos** (grifos meus).

Transformar “o aluno” em “ator” de sua própria aprendizagem é a tarefa sobre a qual está circunscrito a construção de todos os saberes que transforma o ator social efetivamente em professor. “[...] o professor [...] deve cortejar o consentimento do outro a fim de ganhar a batalha da aprendizagem” (TARDIF, 2007, p.222).

Com efeito, todas essas discussões a partir das contribuições de todos os meus interlocutores sobre a natureza dos saberes constituídos na prática docente indicam a necessidade de se aprofundar a discussão sobre o significado do termo “desenvolvimento da formação profissional”. Sobretudo, quando se pensa nesse termo na perspectiva da apropriação de saberes enquanto capacidades de racionalização da própria prática, da autocrítica, da revisão de posturas e concepções que tanto possibilitam a objetivação das suas intenções de ensino quanto ajudam na consolidação lógica das suas razões de agir.

2.4

Profissão e conhecimento profissional

Com efeito, estudar o desenvolvimento da formação profissional dos futuros professores pressupõe obviamente que se aceite, com naturalidade, que a *docência é uma profissão*⁶. Fernandes (1998), ao discorrer sobre essa temática assegura que o conceito de “profissão” não se acha definitivamente estabelecido na literatura. *Mas afinal o que é um profissional?*

Ora, ao fazer uma atualização das condições sociais em vários países que colocam a questão da profissionalização num contexto mais amplo, Tardif (2007) destaca a conjuntura de uma crise profunda.

Para esse autor é, sobretudo, uma crise da perícia profissional – *estratégias, técnicas profissionais* – por meio das quais certos profissionais (médicos, engenheiros, psicólogos formadores, professores, etc.) procuram solucionar situações concretas.

Essa crise da perícia profissional provoca um impacto profundo na formação profissional. Existe uma crítica crescente em relação ao tipo de formação estabelecido nas universidades.

A crise do profissionalismo é, em última instância, a crise da ética profissional, isto é, dos valores que devem guiar os profissionais. Esses conflitos de valores parecem ainda mais graves nas profissões cujos “objetos de trabalho” são “seres humanos”, como é o caso do magistério.

⁶ Alguns dos aspectos principais dessa temática podem ser visto a partir das seguintes obras: Nóvoa *et al.* (1995), Tardif (2005,2008), Alarcão (1996), Lüdke e Boing,(2004), Oliveira (2004), Arroyo (2009), Fanfani (2007), Perrenoud (2001),Pimenta (2008), Imbernón (2009b), Ramalho et al. (2004), Cortesão (2002) e Paquay (2008).

Há uma exigência de que o professor se torne um profissional ao mesmo tempo em que as profissões bem assentadas atravessam momentos de turbulência e incertezas. Em outros termos, o movimento de profissionalização busca uma renovação nos aspectos epistemológicos fundamentais do chamado “ofício de professor”.

Tardif (2007) assegura que nos Estados Unidos, em diversos países da Europa, como Inglaterra, Bélgica, França e Suíça, na Austrália e em países latino-americanos, toda a área educacional está mergulhada numa vasta corrente de profissionalização dos agentes da educação de um modo geral e, dos professores, em particular.

Em suma, a grande ênfase nos movimentos de profissionalização do ofício de professor, segundo Tardif (2007), tem sido focada no sentido de “desenvolver e implantar essas características dentro do ensino e da formação de professores. Todos os esforços realizados [...] para construir [...] *Knowledge base* vão nessa direção” (GAUTHIER et al., 1998, apud TARDIF, 2007, p.250).

Além disso, em geral, na formação inicial de futuros professores, os saberes codificados das ciências da educação e os saberes profissionais são vizinhos, mas não se interpenetram nem se interpelam mutuamente.

Em função da opção que fiz em relação à adoção dos principais resultados de Tardif (2007) e levando em consideração que toda pesquisa, por mais rigorosa que seja, sofre da síndrome humana do inacabado, do imperfeito, sinto-me motivado, nesse ponto, a lançar mão de algumas críticas dirigidas a esse autor.

2.5 Tardif sob o olhar de Newton Duarte

Acredito que esse movimento entre a produção de pesquisas, a disponibilidade dos seus resultados à comunidade acadêmica e as críticas às quais estão sujeitas são importantes para a manutenção do rigor científico. Se o produto final de uma pesquisa não estiver sujeito às críticas dos seus pares, então, esse produto pode ser qualquer “coisa”, exceto um produto científico.

Nesse sentido, apresento nesse ponto, uma síntese das críticas tecidas por Duarte⁷ (2003) que se encontram em uma seção do artigo “Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria)”, publicado na Revista Educação e Sociedade.

Duarte (2003) procurou mostrar que as proposições de Tardif, no campo da formação de professores, estão pautadas numa epistemologia que desvaloriza o conhecimento *científico-teórico-acadêmico* e numa pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar. Não trato aqui do artigo como um todo, mas especificamente da seção crítica dirigida a Tardif.

Para Duarte (2003), a questão epistemológica que está no centro do debate sobre a formação de professores é discutida por vários autores, dentre os quais, Maurice Tardif. A crítica é dirigida especialmente ao artigo publicado por Tardif na Revista Brasileira de Educação⁸ em 2000, cujo título é “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério”.

Duarte (2003) faz inicialmente referência à definição de epistemologia da prática profissional dada por Tardif (2000). O contexto do enunciado dessa definição é a constatação na literatura da existência de um paradoxo na conjuntura contemporânea relativa à formação de professores.

Esse paradoxo se materializa no fato de que “por um lado haveria um movimento no sentido da profissionalização do trabalho docente e, por outro lado, a profissão e a formação profissional estariam passando por um período de profunda crise” (DUARTE, 2003, p.603).

É justamente nesse contexto de pressão por profissionalização e crise das profissões que Tardif (2000) define o que ele entende por epistemologia da prática:

É, portanto, nesse contexto duplamente coercitivo que a questão de uma epistemologia da prática profissional acha sua verdadeira pertinência. De fato, se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então

⁷ Esse autor é livre docente em Psicologia da Educação, professor da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP, Araraquara) e bolsista de produtividade em pesquisa do CNPQ.

⁸ Periódico da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores. [...] **chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa** (TARDIF, 2000, p.10). (grifos meus).

De fato, a partir dessa definição, Tardif (2000) desenvolve argumentos no sentido de evidenciar que os cursos de formação de professores nas universidades não têm dado conta adequadamente da formação profissional em função da centralidade no saber acadêmico, teórico e científico.

Para Duarte (2003), a proposta de Tardif (2000) sugere que pesquisas no campo educacional adotem a ênfase na investigação dos saberes que os professores utilizam em seu cotidiano profissional. De acordo com a descrição de Duarte (2003), para Tardif (2000), os saberes profissionais dos professores são distintos dos conhecimentos transmitidos no seio da universidade.

Antes de tecer as suas considerações críticas, Duarte (2003) se reporta a um segundo recorte do artigo de Tardif, no qual esse autor apresentou uma definição de epistemologia da prática profissional que, do ponto de vista metodológico, exige, necessariamente, um distanciamento etnográfico em relação aos conhecimentos universitários. De fato, esse distanciamento, nas palavras de Tardif (2000, p.12), tem as seguintes implicações:

[...] se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área de ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas [...].

De acordo com a narrativa de Duarte (2003) sobre as proposições de Tardif (2000), esses saberes produzidos pelos professores em seu ambiente de trabalho deveriam ocupar um lugar central nos cursos de formação de professores. Essa centralidade, uma vez assumida, traria uma verdadeira reforma universitária, no sentido de que as pesquisas deveriam conceder maior importância nas investigações sobre os saberes profissionais, bem como da sua utilização nos cursos de formação.

Essa mudança de foco implica, por um lado, o abandono do modelo aplicacionista de lógica disciplinar e, por outro lado, o avanço segundo uma lógica profissional centrada nas investigações das tarefas e nas realidades do trabalho docente desenvolvidas no seu cotidiano.

Nas palavras de Tardif (2000, p.21):

[...] é preciso **quebrar a lógica disciplinar** universitária nos cursos de formação profissional. Não estamos dizendo que é preciso fazer as **disciplinas** da formação de professores **desaparecerem**; dizemos somente que é preciso fazer com que **contribuam de outras maneiras** e tirar delas, onde ainda existe, **o controle total na organização dos cursos**. Essa tarefa é difícil porque exige uma transformação nos modelos de carreira na universidade, com todos **os prestígios** e materiais que os justificam. [...] A lógica da socialização profissional [...] dever progressivamente **excluir a lógica disciplinar** como fundamento da formação. (grifos meus)

Diante desses dois primeiros recortes das proposições de Tardif (2000), Duarte (2003) inicia seus comentários críticos ao sugerir uma reformulação na discussão entre educadores brasileiros sobre a instituição mais adequada para a formação de professores “se a universidade ou outro tipo de instituição” (DUARTE, 2003, p.605). Essa discussão se faz necessária, assegura Duarte, pois mesmo que essa formação se dê na universidade, não há garantia de que seja realizada de forma adequada.

Em sua interpretação das proposições de Tardif (2000), Duarte (2003, p.605) afirma:

Em outras palavras, o que estou querendo dizer é que Tardif propõe uma mudança estrutural não só nos cursos de formação como também na carreira universitária, de maneira que se releguem a um segundo plano os conhecimentos acadêmicos, científicos, teóricos.

Duarte (2003, p.605) considera essa mudança estrutural inviável com conseqüências incontornáveis. “[...] isso tem implicações até mesmo em termos do número de vagas existentes nas universidades para a contratação de docentes e pesquisadores no campo dos fundamentos da educação”.

Além disso, argumenta Duarte (2003), como seria resolvida a questão dos critérios adotados para análise dos pedidos de financiamento de pesquisas no âmbito educacional. Ironiza a mudança proposta por Tardif (2000) ao questionar

qual seria o critério para financiar uma pesquisa, por exemplo, em Filosofia da Educação, o que seria considerado como uma boa pesquisa nessa disciplina.

Outro aspecto criticado por Duarte (2003) é a proposição de Tardif na qual defende a necessidade de os professores universitários investigarem suas próprias práticas de ensino.

De fato, Tardif (2000) é bastante claro ao dizer que dentro da cultura universitária os professores, em geral, acreditam que não possuem uma prática de ensino, que não são profissionais do ensino e que suas práticas cotidianas, em sala, não se constituem como objetos legítimos de pesquisa. Essas crenças, segundo esse autor, fazem com que os professores das universidades não questionem os fundamentos de suas próprias práticas.

Nesse sentido, há uma discrepância acentuada entre as teorias professadas e as teorias praticadas. Referindo-se aos professores universitários Tardif (2000, p. 21) assegura:

Elaboramos teorias do ensino e da aprendizagem que só são boas para os outros, para nossos alunos e para os professores. Então, se elas só são boas para os outros e não para nós mesmos, talvez isso seja a prova de que essas teorias não valem nada do ponto de vista da ação professoral, a começar pela nossa.

Muito embora Duarte (2003) concorde com essas afirmações, sobretudo, no que diz respeito à necessidade de os professores universitários criticarem os fundamentos do próprio trabalho e ao fato de que não estão imunes à contradição entre o que professam e o que fazem efetivamente em sala de aula, acredita que esses argumentos de Tardif (2000) sustentam a desvalorização do conhecimento teórico, acadêmico e científico, na medida em que esses não valem nada do ponto de vista profissional.

Sua crítica nesse particular é a seguinte:

Note o leitor que Tardif não apresentou a contradição entre as “teorias professadas” e as “teorias praticadas” como uma exceção, mas sim como a regra. Em consequência, a superação desse problema não estaria na busca de coerência com a teoria professada, mas sim no seu abandono e no reconhecimento de que a verdadeira teoria é aquela que está implícita na prática. (DUARTE, 2003, p.606)

Esse autor associa as proposições de Tardif ao que Moraes⁹ (2001, apud DUARTE, 2003, p. 606) chamou de recuo da teoria na pesquisa em educação. Esse recuo prioriza a eficiência e a construção de um sítio consensual que toma por base a experiência imediata. Essa concepção é alimentada de uma utopia pragmática.

Nessa ótica, “basta o “saber-fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa a sua própria estrutura discursiva” (MORAES 2001, p.3, DUARTE, 2003, p. 606).

Muito embora Duarte (2003) declare sua preocupação de não ser considerado como alguém que assume uma interpretação exagerada as proposições de Tardif (2000), inevitavelmente ele acaba se aproximando muito dessa posição.

Acredito particularmente nesse exagero. O segundo recorte do artigo utilizado por Duarte (2003) pareceu bastante claro sobre as intenções de Tardif (2000, p.21). Não há dúvida da intensidade das expressões que ele utilizou, como, por exemplo, “quebrar a lógica disciplinar” e “excluir a lógica disciplinar”.

No entanto, no mesmo recorte, essas expressões são traduzidas por Tardif. Ele, em nenhum momento, propôs o *desaparecimento* das disciplinas nos cursos de formação de professores, mas defende claramente que passem a *contribuir* com essa formação de modo diferente como vem contribuindo tradicionalmente, ou seja, *desvalorizando os saberes da experiência*.

O “quebrar” e o “substituir” não significam o extermínio das disciplinas, mas a adoção de uma postura de equidade mediante a qual o *controle total* na organização dos cursos de formação de professores, sob a ótica disciplinar, perca o seu esplendor. Isso, de certa forma, pode trazer resistências aos “prestígios” e às “hierarquias” existentes na cultura da distribuição de trabalho dentro da “ordem universitária”.

Em resumo, a discussão da problemática dos “saberes docentes” que promovi a partir do diálogo que mantive com meus interlocutores mostrou que, tanto a polissemia do termo quanto as limitações impostas pela racionalidade

⁹ O texto citado por Duarte (2003): Moraes, M.C.M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: INTELECTUAIS, conhecimento e espaço público; anais da 24ª Reunião anual da ANPED. Caxambú, ANPED, 2001. CD-ROM.

técnica na interpretação dos saberes dos professores, dificultaram a percepção de que os seus saberes práticos (produzidos no labor cotidiano) são, na verdade, os elementos constituintes da própria identidade profissional desses profissionais.

A complexidade dos saberes dos professores pode ser aqui revelada, sobretudo, a partir das diversas categorias postuladas por Shulman (1996 apud OLIVEIRA, 2007), Gauthier (1998), Freire (1996) e Pimenta (2008). Toda essa tipologia enunciada por esses autores deixa evidente a importância da experiência prática dos professores para a compreensão dos seus saberes profissionais.

Assim, os saberes dos professores, em síntese, podem ser concebidos, parafrazeando Gómez (1995), como um ecossistema (estrutura complexa) cuja lógica de funcionamento é essencialmente prática. Além disso, procurei refocalizar esse “ecossistema de natureza prática” a partir das concepções de Tardif (2007).

Nesse sentido, as proposições de Tardif sugerem que o saber experiencial dos professores é um saber constituído por conhecimentos discursivos, motivos, intenções conscientes, bem como competências práticas as quais se revelam, sobretudo, por intermédio do uso que o professor faz das regras e recursos incorporados à sua ação.

O enfoque de Tardif (2007), que tem sido progressivamente absorvido nessa pesquisa, procura associar constantemente “saber docente” e “racionalidade”. Essa racionalidade é concebida pelo autor em função da realidade dos atores sociais empenhados em atividades contingentes e que se apóiam em saberes contingentes, lacunares, imperfeitos, saberes limitados principalmente por poderes, normas, etc.

Nessa perspectiva de conceber os saberes dos professores pressupõe algumas consequências conceituais que irão contribuir na presente investigação, tanto para definição da metodologia que será utilizada quanto na consolidação de aspectos centrais da “*consciência profissional*” concebida por Tardif. Essa categoria deve direcionar a identificação de traços de desenvolvimento da formação profissional a partir das atividades do Lema/Unama.

Por um lado, uma dessas consequências está situada no fato de que a relação entre o saber do professor e sua atividade não é dotada de transparência perfeita nem de domínio completo: a ação cotidiana constitui sempre um momento de alteridade para a consciência do professor. Não fazemos tudo o que

dizemos e queremos; não agimos necessariamente como acreditamos e queremos agir.

Em outros termos, a consciência do professor, assegura Tardif, é necessariamente limitada e seu conhecimento discursivo da ação, parcial. Agir nunca é agir perfeitamente e em plena consciência, com uma consciência clara dos objetivos e consequências da ação, das motivações afetivas subjacentes, etc.

Por outro lado, o professor possui competências, regras, recursos que são incorporados ao seu trabalho, mas sem que ele tenha, necessariamente, consciência explícita disso. Nesse sentido, o saber-fazer do professor parece ser mais amplo do que seu conhecimento discursivo.

Por isso, Tardif (2007) considera que uma teoria do ensino consistente *não pode repousar exclusivamente sobre o discurso dos professores*, sobre seus conhecimentos discursivos e sua consciência explícita. Ela deve *registrar também as regularidades das ações dos atores, bem como suas práticas objetivas, com todos os seus componentes corporais, sociais*, etc. A atividade profissional deve admitir necessariamente *antecedentes afetivos decorrentes da sua história de vida, de sua carreira e de sua personalidade*.

Se por um lado, para Tardif (2007, p.269), os saberes docentes são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados e carregam consigo as marcas do seu objeto, o ser humano. Por outro lado, os conhecimentos teóricos construídos pela pesquisa em ciência da educação, que são ministrados nos cursos de formação para o ensino, não concedem ou concedem pouca legitimidade aos saberes dos professores, que são saberes criados e mobilizados por meio do seu trabalho.

No que diz respeito às críticas tecidas por Duarte (2003) às proposições de Tardif (2000), em minha concepção, o que Tardif (2007) chama de “*exigências de racionalidade*”, que caracterizam os saberes dos professores discutidos amplamente no item 2.3 do presente capítulo, inviabiliza a argumentação de Duarte (2003) que identifica, sem fazer reservas, as proposições de Tardif (2000) com as concepções que “celebram o fim da teoria”.