

Capítulo 1 – Os saberes, a formação e o trabalho dos docentes

Todo problema de pesquisa inscreve-se necessariamente no interior de um quadro teórico, no qual emergem as questões que inquietam o pesquisador. No nosso caso, emerge no âmbito das pesquisas sobre os saberes dos docentes, que constitui, hoje, um vasto campo de estudos focalizando os saberes dos professores, sua formação e seu trabalho. Insere-se no contexto de uma problemática, ligada à orientação disciplinar vigente nos programas de formação (Licenciaturas) e no trabalho curricular (estrutura disciplinar) dos docentes do Ensino Fundamental de 5^a. a 8^a. série.

Neste capítulo, nosso objetivo é, brevemente, expor o caminho que nos conduziu à pesquisa atual; em seguida, apresentar o campo teórico no qual ela se situa e, ao mesmo tempo, situar nosso objeto de investigação, o problema e as questões que dele emergem. Como a temática dos saberes dos docentes tem sido abordada a partir de diferentes enfoques, com este panorama da literatura educacional, esperamos, também, pôr em evidência as diferentes correntes e tradições de pesquisa que alimentam as investigações nesse domínio, assim como mostrar nossos passos na construção do problema e das questões que buscamos responder, ao longo deste trabalho.

1.1 O caminho que nos conduziu à pesquisa atual

Nossos questionamentos em torno dos saberes docentes se inscrevem em nosso percurso intelectual já faz alguns anos, de modo que, traçando um breve panorama do mesmo, encontramos algumas das questões que deram origem e estão na base desta pesquisa de doutorado. Isso nos permitirá, ao mesmo tempo, fazer menção aos autores e problemáticas que contribuíram para que estruturássemos, inicialmente, nossa reflexão sobre o tema.

No trabalho intitulado **O professor de Educação Física e a construção do saber**², fizemos a primeira incursão sobre esse assunto, porém, nosso interesse estava voltado para os processos de edificação dos saberes docentes, em relação com os saberes que eram mobilizados pelo professor no desenvolvimento de sua prática pedagógica. A problemática

² BORGES, Cecilia. O professor de Educação Física e a construção do saber. 1. ed Campinas : Papyrus.. 1998. 176p.

que estava na base do referido estudo centrava-se na difícil relação entre teoria e prática, que se expressa das mais diferentes formas no currículo de formação de professores como, por exemplo, no abismo que separa a formação acadêmica da realidade escolar, no distanciamento entre as disciplinas da área de formação específica e as de formação pedagógica e, dentro desta última, na separação entre as disciplinas de fundamentos da educação e as de prática de ensino propriamente ditas, além de figurar no caráter freqüentemente fragmentário das disciplinas de Didática e/ou Metodologia do Ensino e de Prática de Ensino e/ou Estágio Supervisionado.

Recorrendo à literatura produzida nas décadas de 80 e 90 sobre formação de professores nos cursos de licenciatura de um modo geral (Cadernos Cedes, 1981 e 1992; Cunha, 1989; ANFOPE, 1992; Santos, 1991) e sobre a formação em Educação Física particularmente (Carmo, 1982 e 1987; Passos, 1988; Faria Júnior, 1987 e 1992; Moreira, 1992; Taffarel, 1993 etc.), colocamos em evidência a origem dos descompassos entre a formação inicial e a realidade da prática escolar. Com base nos dados coletados e apoio de autores como Schön (1983 e 1987), evidenciamos a crítica ao modelo hegemônico de formação profissional baseado em uma visão tecno-aplicacionista do ensino sustentada pelo paradigma da racionalidade técnica. Analisamos a importância das experiências pré-profissionais e da prática na formação e socialização profissional dos professores (Britzman, 1991; Cunha, 1991; Santos, 1991), tema que, aliás, foi bastante aprofundado nas pesquisas desenvolvidas por Lüdke (1995, 1996a, 1996b, 1998), as quais nos inspiraram, no empreendimento atual, num olhar mais atento sobre os saberes em relação a esses dois processos, formação e exercício da prática profissional docente.

Assinalamos a importância dos grupos de referência e/ou das pessoas e do próprio ciclo de vida na construção dos saberes e no desenvolvimento da identidade profissional (Nóvoa, 1992a, 1992b e Hüberman, 1992). Avaliamos o papel das agências empregadoras e sobretudo a influência do “clima institucional” no processo de socialização profissional docente e refletimos sobre a necessidade de redimensionamento do papel da universidade enquanto agência formadora nos saberes e, também, da própria prática enquanto formadora do *habitus* (Perrenoud, 1993) e *locus* de produção dos saberes (Santos, 1991; Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Lüdke, 1995). Identificamos a multidimensionalidade dos saberes docentes, bem como a pluralidade das fontes dos quais estes são oriundos e analisamos a relação que os professores estabelecem com os saberes que possuem e transmitem em sua prática profissional (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991 e Therrien, 1993). Ressaltamos a

importância dos saberes da experiência na constituição dos saberes dos professores e verificamos como estes conferem certezas à prática e servem de parâmetros críticos na análise da formação inicial e dos conhecimentos adquiridos durante a formação nos cursos de Licenciatura.

No estudo referido, nos deparamos ainda com a tensão vivida pelos professores de Educação Física entre assumir o campo pedagógico, mais próximo da Educação Física escolar e ou o campo mais técnico e específico da área, vinculado ao desporto. Sem entrar no âmbito dessa discussão sobre a tensão entre os diversos campos que compõem a Educação Física e que disputam um espaço hegemônico no seu interior³, este último achado, embora não tenha sido aprofundado na pesquisa, pôs em evidência uma tensão entre o campo disciplinar, específico da Educação Física e do desporto, e a dimensão pedagógica do ensino. Respondendo a um alerta deixado por Hüberman (1992), referindo-se particularmente aos professores de Arte e Educação Física que, muitas vezes, vivem com ambigüidade a opção pelo magistério, enquanto poderiam ter escolhido entre, ser um artista no caso do primeiro, e um atleta, por exemplo, no caso do segundo, este aspecto saltou-nos aos olhos e, mesmo sabendo de antemão que não teríamos tempo para explorá-lo, não deixamos de ressaltá-lo em nossas conclusões.

De certo modo, já sabíamos que ali tinha-se aberto uma porta para um outro estudo. E, embora a análise de Hüberman (1992), sobre os ciclos profissionais e carreiras dos professores, não tenha explorado mais este aspecto, o fato é que ela sinalizou algo que nos parece fundamental para a análise dos programas de formação de professores e dos próprios saberes que estão na base da profissão docente. Isto é, a tensão entre um campo específico de conhecimento, campo disciplinar, que define os contornos de uma determinada habilitação profissional para o ensino (com sua matéria ou disciplina escolar correspondente nos programas do Ensino Fundamental e Médio) e o próprio campo pedagógico ou das Ciências da Educação.

Essa constatação não é uma novidade no âmbito da literatura educacional sobre formação docente. Nos anos 80, estudos como o de Candau *et al* (1988), mais tarde, nos

3 Essa discussão ocupou a literatura nacional nessa área nos anos 80 e 90. Bracht (1992), apoiando-se na *teoria dos campos* de Bourdieu, discute as tensões entre os diversos campos (da pedagogia, do esporte, da ginástica etc) que compõem a Educação Física, os quais se desenvolvem de forma autônoma e buscam hegemonia no âmbito das práticas escolares e de formação de professores. Neste sentido, o campo esportivo é considerado pelo autor como um dos campos que, além de se desenvolver autonomamente, dá a identidade à área e busca sua hegemonia no interior desta.

anos 90, pesquisas como a realizada por Lüdke (1994), Gatti (1997) e trabalhos recentes, como o de Pereira (2000), sobre a formação de professores no âmbito das Licenciaturas, colocaram em evidência esse aspecto. As pesquisas de Moreno (1996), sobre a identidade profissional de professores de Educação Física, e de Canto (1998), sobre os saberes e a formação dos professores de Ciências, também abordaram esse assunto. Ainda assim, pensamos que, particularmente do ponto de vista da pesquisa sobre os saberes dos docentes, o aspecto levantado por Hüberman não foi suficientemente explorado.

Refletindo, por exemplo, sobre a situação de professores que atuam nas diversas disciplinas (matérias) do Ensino Fundamental e Médio, nos perguntamos: será que experimentam a mesma sensação de ambivalência em relação aos seus saberes, uma vez que são formados em programas de Licenciatura – voltados, portanto, para o ensino e para as questões pedagógicas –, os quais, geralmente, têm por concorrente um bacharelado, no mesmo domínio, que dá acesso (ou, pelo menos, deveria dar) ao lado disciplinar, “*savant*”⁴, da área, voltado para a formação do cientista, da pesquisa especializada no âmbito de uma disciplina qualquer? Será que vivem a mesma ambiguidade com relação à escolha profissional frente ao seu ensino e seus saberes?

Fontoura (1992), em sua análise de biografias de professores de História, do Ensino Secundário em Portugal, levantou questões similares às nossas, embora não estivesse preocupada com os saberes dos docentes. Esta autora, há exatamente dez anos, em plena efervescência das reformas educacionais portuguesas, chamou atenção para o fato de que os professores têm, cada vez mais, recebido apelos para assumir a tarefa educativa frente às novas demandas sociais que repercutem no meio escolar. E isto, em plena crise do conhecimento profissional dos professores, e da própria profissão docente, que busca afirmar-se e, sobretudo, justificar-se socialmente (Derouet, 1988, *apud* Fontoura, 1992; Nóvoa, 1992). Diante desse dilema, como se definem os professores? Posicionam-se do lado da aprendizagem (isto é, do lado disciplinar) ou do lado da educação? Segundo ela, os professores do Ensino Secundário tendem a se definir mais pela disciplina que ensinam. E, mesmo quando se integram a projetos pedagógicos que ultrapassam o âmbito disciplinar,

4 Preferimos a expressão francesa *savant* pelo peso que ela confere ao caráter científico de um determinado campo de conhecimento e, também, porque ela evoca seu caráter disciplinar no âmbito de uma ciência. Trata-se, ainda, de uma expressão bastante utilizada nos estudos que focalizam os saberes dos docentes e o saberes a serem ensinados (saberes escolares de uma disciplina ou matéria ensinada), e os saberes científicos, produzidos pelos cientistas, *savants*, nessa mesma disciplina. Ver, por exemplo, Chevallard (1985) ou Tardif e Lessard (1999), entre outros.

as condições concretas da profissão levam-nos a voltarem-se de novo sob sua disciplina. Assim, a identidade disciplinar é a que prevalece, mesmo quando o professor não pode mais “limitar-se à função de transmitir um patrimônio adquirido” (Fontoura, 1992, p.175).

Seguindo a linha de argumentação de Fontoura (1992) e Hüberman (1992), essas questões remetem à questão da identidade profissional do professor e, entre muitos autores que trataram desse tema de forma exemplar, encontramos Dubar (1991, 1992 e 1997), para quem os “saberes profissionais” são construções conceituais formadas a partir de um campo especializado de atividades. De modo que, na construção da identidade profissional, que compõe o quadro das identidades possíveis, a formação e a esfera do trabalho constituem os domínios de referência dos indivíduos para si mesmos, sendo que o trabalho é o centro do processo identitário. E a formação profissional, cada vez mais diretamente vinculada a ele, também, intervém nas dinâmicas identitárias pessoal e social.

Nesse sentido, se o trabalho é o centro do processo identitário, junto com a formação, podemos nos perguntar, então, que tipo de identidade forma o professor que ensina uma disciplina qualquer, considerando que a escola, além da transmissão dos conhecimentos às futuras gerações, dirige uma boa parte das suas finalidades à socialização das crianças e jovens? E, ainda, se os saberes profissionais são constructos oriundos do trabalho e da formação, mas sobretudo do trabalho, como, então, esses professores definem os seus saberes?

Essas duas vias de análise, formação e trabalho, constituirão fortes referências em nossa investigação, porém, mesmo que reconheçamos a pertinência e relevância dos estudos sobre identidade profissional, e particularmente os trabalhos citados acima, nossa trajetória de pesquisa nos conduz a levar em conta uma outra problemática, isto é, a das pesquisas contemporâneas que tratam dos saberes dos docentes em relação com o seu trabalho e com a sua formação. Nesse sentido, nossas inquietações dirigem-se mais para o tema dos saberes dos professores, do que para o problema de identidade profissional, embora ambos estejam intimamente vinculados. Mas, por que nosso interesse pelo tema dos saberes dos docentes em relação com os componentes disciplinares na formação e no trabalho dos docentes do Ensino Fundamental de 5^a. a 8^a. série? Qual é o interesse científico e educativo desse objeto de pesquisa? Quais são seus desafios teóricos e práticos?

Passemos, inicialmente, à apresentação do campo de estudos dos saberes dos docentes no qual se inscreve nosso problema e questões de pesquisa.

1.2 As pesquisas sobre os saberes, a formação e o trabalho dos docentes

O campo de pesquisa dos saberes docentes é imenso e há mais de vinte anos vem se desenvolvendo de maneira exponencial (Borges e Tardif, 2001 e Tardif, 2002). Não temos a pretensão de fazer, aqui, um estado da arte dessa problemática. Também não queremos estabelecer um quadro detalhado de tipologias e, muitos menos, nos ater a uma cronologia, dado que algumas das diferentes abordagens que apresentaremos, mais antigas ou recentes, estão em constante movimento e, com frequência, interpenetram-se. Algumas demarcações, contudo, serão necessárias, visto que desejamos pôr em evidência a forma como os saberes dos docentes são tratados nas pesquisas. Nossa apresentação inspira-se, sobretudo, na análise de Tardif (2000c) sobre as concepções de saber dos docentes de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais, e nos trabalhos de síntese, das pesquisas sobre o ensino, focalizando o tema dos saberes dos professores, realizados por Tochon (2001); Gauthier *et al* (1998); Martin (1992); Shulman (1986b); Doyle (1977); e Gage (1963).

Knowledge em inglês, *savoir* e ou *connaissance* em francês, saberes ou conhecimentos em português, a temática dos saberes ou conhecimentos docentes vem ocupando cada vez mais, em diversos países, um lugar importante nas pesquisas sobre o ensino (Wittrock, 1986; Houston *et al*, 1990; Sikula, 1996 e Richardson, 2001) e constituindo um vasto e rico campo de investigação. Este compreende, também, os estudos que, abordando a mesma temática, exploram-na a partir de outras categorias como crenças, concepções, competências, pensamentos, metáforas, representações (Gauthier *et al*, 1998, Tochon, 2000, Borges, 2000; Tardif e Borges, 2000; Borges e Tardif, 2001; Tardif, 2002).

Se a riqueza deste campo é, por um lado, quantitativa, como se pode notar pelo número cada vez maior de pesquisas sobre esse assunto publicadas a cada ano⁵, por outro, é notável sua progressão qualitativa, dada a diversidade com que o tema dos saberes dos docentes vem sendo tratado na literatura, a partir de perspectivas variadas, oriundas das ciências humanas e sociais. Do lado da psicologia e das ciências da cognição, temos o comportamentalismo ou behaviorismo, o cognitivismo, o cognitivismo computacional, o construtivismo, o sócio-construtivismo, o neo-behaviorismo. Do lado das ciências

⁵ Consultando a base de dados ERIC (<http://www.ericir.syr.edu.Eric/>), tem-se uma idéia da amplitude desse campo de estudos nos últimos vinte anos, no qual se encontram recensadas mais de 21 000 referências de publicações em língua inglesa.

humanas e sociais, a etnometodologia, o interacionismo simbólico, a sociologia das profissões, a fenomenologia, a antropologia cultural. E, inspirando-se em ambas, têm-se, por exemplo, os estudos no âmbito da psicologia social, da ergonomia cognitiva, entre outros.

Quanto ao tipo de estudos, encontraremos pesquisas que se situam no interior de uma (às vezes mais de uma) das abordagens acima mencionadas. Algumas, verdadeiros campos paradigmáticos, deixaram marcas profundas nas Ciências da Educação e, em certos casos, continuam influenciando ainda boa parte das pesquisas (Shulman, 1986a, 1986b e 1987; Martin, 1992; Gauthier *et al*, 1998; Tardif, 2000c; Tochon, 2000; Borges e Tardif, 2001; Borges, 2001; Tardif, 2002).

1.1.1 As pesquisas sobre o comportamento do professor

Um exemplo de campo paradigmático, extremamente forte e fecundo, é caso dos estudos gestados a partir da evolução das pesquisas “processo-produto”, de tradição comportamentalista, os quais centravam-se inicialmente no ensino eficaz e estratégico e, tal como o nome indica, nos comportamentos dos professores eficientes.⁶ Esse tipo de estudo sofreu várias adaptações, em função das críticas que apontavam sua rigidez frente aos diferentes aspectos, variáveis, que interferem na realidade em sala de aula (Gage, 1963; Doyle, 1977; Shulman, 1986b, Gauthier *et al*, 1998).⁷ Contudo, permitiu o desenvolvimento de um amplo e, talvez, um dos mais sólidos programas de pesquisa desenvolvidos no campo educacional.

Nesse enfoque, que tem na sua base de origem a influência direta da psicologia comportamental, o conhecimento é externo ao docente, isto é, diz respeito aos procedimentos de ensino, conteúdos, métodos, comportamentos dos docentes e seus efeitos imediatos sobre os alunos, sem levar em conta, por exemplo, os aspectos subjetivos das interações estabelecidas entre professor e alunos e da própria situação de ensino em sala de aula, assim como as dimensões cognitivas implícitas na ação docente (Tardif, 2000c).

⁶ O nome processo-produto deve-se ao fato de que, a partir da análise dos processos de ensino, buscava-se identificar o impacto da ação docente sobre o produto, a aprendizagem dos alunos (Gauthier *et al*, 1998).

⁷ Uma das variantes do programa é a abordagem denominada *academic learning time*, onde o tempo é a variável posta em relevo, frente aos demais aspectos que interferem na eficácia do trabalho do professor. (Shulman, 1986)

Quando se tem em conta o saber, salienta Tardif (2000c), trata-se do conhecimento científico, isto é dos saberes resultantes das pesquisas sobre os procedimentos, métodos mais eficazes, conteúdos etc.

1.1.2 As pesquisas sobre a cognição do professor

Um outro tipo de pesquisas, também oriundas da psicologia, porém, focalizando os processos cognitivos dos docentes, desenvolveu-se paralelamente às críticas feitas ao enfoque processo-produto. Trata-se da abordagem cognitiva. A tradição das ciências cognitivas no campo educacional já vem de longa data e remonta a mais de 50 anos, desde Piaget e Vygotsky (Gauthier *et al*, 1998; J. Tardif, 1992 ; Tardif, 2000c; Tochon, 2001 etc). Porém a tradição cognitivista que inspira esses estudos é, sobretudo, alicerçada pelo enfoque que se interessa pelo processamento da informação, de modo que é uma visão computacional dos saberes que é posta em evidência (J. Tardif, 1992). Através da análise pormenorizada dos processos cognitivos do professor em relação com suas ações e comportamentos em sala de aula, a tradição cognitivista busca, entre outras coisas, superar o modelo de pesquisa processo-produto; entender a complexidade dos processos de ensino aprendizagem; identificar como os docentes percebem e coordenam suas ações e interações; analisar como eles aprendem, compreendem, fazem uso, reutilizam e transpõem informações (conhecimentos/saberes), que são armazenadas através da memória e que podem ser transferidos de um contexto para outro (J. Tardif, 1992). O modelo de análise do saber é o do pensamento lógico matemático e os saberes/conhecimentos são vistos como um conjunto de informações símbolos, roteiros, esquemas de ação, os quais obedecem a uma determinada sintaxe, que produz uma verdadeira gramática geradora das práticas do sujeito. Os saberes nesse sentido são representacionais e, numa perspectiva mais dura do cognitivismo, antecedem as ações (Tardif, 2000c).

Alvo de inúmeras críticas, como não levar em conta o contexto em sala de aula e o caráter contingente dos processos de ensino-aprendizagem; anular a personalidade do professor e tomar as situações de ensino como previsíveis, o cognitivismo, no entanto, encontra eco na pesquisa educacional, visto que oferece determinadas precisões sobre os processos cognitivos; esclarece certos aspectos envolvendo o ensino-aprendizagem com extremo refinamento; introduz a idéia de metacognição. Estudos recentes como os de Lave (1991); Theureau (1993); Sève e Durand (1993); Sève *et al* (2002), sobre a “cognição situada”, assim como as pesquisas sobre a “análise ergonômica em sala de aula” (Durand,

1996, 2001; Ria, 2001; Petit-Faux, 2001; Desbiens, 2000) e mesmo certas abordagens sócio construtivistas, nos salienta Tardif (2000c), se apóiam em teses cognitivistas.⁸ Estes estudos, entretanto, já podem ser irmanados a uma outra corrente, a do estudo do pensamento dos professores, que veremos a seguir.

1.1.3 As pesquisas sobre o pensamento do professor (*teachers' thinking*)

Decorrente da psicologia cognitiva e extremamente difundido na pesquisa educacional, os estudos sobre o pensamento dos professores (*teachers' thinking*) têm por base, de um lado, as ciências da cognição, particularmente quanto ao que diz respeito ao processamento da informação e, de outro, diversas correntes oriundas das Ciências Sociais, como a fenomenologia e a etnometodologia. Segundo Tochon (2000), o termo *teachers' thinking* se aplica também às abordagens vinculadas ao estudo das narrativas, às pesquisas de caráter psicossocial e psicanalíticas e, também, às de tipo sócio-crítico e sócio-construtivistas, cujo interesse central é, sobretudo, o pensamento dos professores. Para este autor trata-se de um verdadeiro paradigma, sucessor dos estudos processo-produto, o qual, tendo passado por várias evoluções, tem por objetivo central dar conta dos processos mentais e significações relativamente às ações docentes. *Thinking*, no sentido amplo do termo, engloba tudo o que diz respeito ao modo como os docentes pensam, conhecem, percebem, representam sua disciplina, sua atividade, sua profissão e, por extensão, à maneira como pensam e solucionam os problemas cotidianos vinculados ao ensino, sua planificação cognitiva, convicções, história pessoal e busca de sentido (Tochon, 2000).

Ainda, segundo este autor, o paradigma do *teachers' thinking* ao qual os nomes de Schön (1983, 1987); Shulman (1986a, 1986b e 1987); Zeichner (1987, 1993a e 1993b, 1999) etc. podem ser associados – através de seus estudos sobre o pensamento (saberes) dos docentes (o *practicien reflexif*, o *pedagogical knowledge e praticum*, respectivamente) –, representa hoje um hiperparadigma, unificador de sub-paradigmas, cujos conceitos de base estão ainda em fase de clarificação. Por exemplo, distingue-se o pensamento antes,

⁸ Perrenoud (1992, 1993, 1996 etc.) é um dos autores que se apóia na perspectiva cognitivista para explicar os saberes e competências profissionais, particularmente, através do conceito piagetiano de *esquema*. Definindo que os “saberes e conhecimentos são representações organizadas do real” (1996, p.14), e que as competências dizem respeito à mobilização desses saberes e competências, o autor, contudo, não restringe suas reflexões à psicologia, indo buscar nas Ciências Sociais o conceito bourdieuniano de *habitus*, para dar conta dos processos de socialização em relação à aprendizagem dos saberes profissionais.

durante e depois da ação; o pensamento sobre o ensino e sobre suas condições sociais; o pensamento interativo e o antecipador da ação; a reflexão individual e a reflexão coletiva etc. Além disso, trata-se de um paradigma que superou o estágio da descrição, tornando-se operatório⁹ sem, contudo, ter sucumbido ao caráter prescritivo que envolve boa parte das pesquisas no campo educacional.¹⁰

Todavia, apesar das influências que a corrente do *teachers' thinking* passa a incorporar das abordagens compreensivas e interpretativas, na literatura educacional, vários autores, como Martin (1992), Gauthier *et al* (1998), Tardif (2000c), em suas sínteses das pesquisas sobre os saberes dos docentes, vão identificá-la como mais próxima dos estudos sobre a cognição docente. O próprio trabalho de Shulman (1986b) que, de certa forma, inaugura nos Estados Unidos os estudos sobre os conhecimentos de base dos docentes, *knowledge base*, tanto será relacionado aos estudos sobre a cognição docente, já que se interessa pelas representações que o professor constrói do conhecimento, como às pesquisas que focalizam os saberes a ensinar e o saber ensinar, visto que põe em evidência saberes das disciplinas e ou matérias ensinadas e, também, os saberes pedagógicos e curriculares relativos ao ensino das disciplinas.

1.1.4 As pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas

Outros tipos de abordagens, como já mencionamos, vão ser extremamente importantes para a pesquisa sobre os saberes dos docentes. De um lado a fenomenologia, de outro o enfoque etnográfico e interacionista vão dar sustentação às pesquisas que, dizendo de uma forma bem esquemática, vão pôr em evidência, respectivamente, os significados dos pensamentos e ações dos sujeitos, assim como as interações e o contexto no qual estão inseridos a partir de uma perspectiva histórica e social.

⁹ Quanto ao seu caráter operatório, Tochon (2001) está se referindo ao contexto do movimento da profissionalização e das reformas educacionais no âmbito da formação docente, que introduziram a perspectiva da formação-reflexiva e da pesquisa-reflexiva alimentando simultaneamente as investigações do tipo pesquisa do professor (feita pelo professor/*recherche-enseignant*), pesquisa colaborativa, pesquisa-ação e as novas modalidades de formação como o *partenariat*, as abordagens clínicas, as *development schools* etc.

¹⁰ Estas considerações de Tochon (2000) são, contudo, questionáveis, se admitirmos que certas pesquisas sobre os saberes docentes se apóiam em campos paradigmáticos se não opostos, ao menos bastante distintos quanto à forma de encarar o conhecimento do professor. Quanto ao seu caráter operatório, veremos que este nem sempre se efetiva na prática e que o caráter prescritivo ainda é bastante presente na pesquisa e, sobretudo, nas reformas educacionais atuais.

As pesquisas do tipo compreensivas ou fenomenológicas vão focalizar o docente, como uma pessoa, sujeito, que age e reage, às situações cotidianas, e intervêm no seu dia-a-dia a partir de valores, crenças, perspectivas, emoções, representações enraizados em sua própria história de vida, em suas experiências pessoais e profissionais. Esse novo olhar sobre o professor fica patente, por exemplo, nas obras organizadas por Nóvoa (1988; 1992a e 1992b), nas quais boa parte dos artigos apresentados relata pesquisas ou experiências de formação que se inspiram nesse tipo de enfoque; combinando em muitos dos casos a fenomenologia com a psicologia, a psicanálise ou a etnografia e o interacionismo, eles vão dar ênfase sobretudo à “voz dos professores”. O que também pode ser identificado nos estudos desenvolvidos no âmbito da corrente sociológica britânica e nos diversos estudos da comunidade anglófona que enfatizarão a voz e a narrativa dos docentes.

Nas pesquisas sobre o ensino, com a fenomenologia, o saber do professor se enraíza na vida pessoal, na existência da consciência que corresponde à vivência como um todo e não se reduz à mera cognição ou à razão (Tardif, 2000c). Diferentemente das abordagens anteriores que dão uma forte ênfase à cognição, as pesquisas de cunho fenomenológico vão enfatizar a linguagem, metáforas, imagens, narrativas, relatos orais, histórias de vida etc., buscando encontrar o sentido e o significado que o professor atribui à sua experiência profissional que não se separa da sua própria experiência pessoal.

O outro tipo de enfoque, de inspiração sociológica, reúne as contribuições do interacionismo simbólico, da etnografia e da etnometodologia. As pesquisas desenvolvidas no âmbito dessas abordagens também focalizam o pensamento dos docentes e visam, sobretudo, compreender como o saber se produz em interação e nas situações complexas que o professor vive em seu cotidiano. O saber do docente, nesse sentido, é tomado como uma competência que se constrói nos diferentes processos de socialização profissional e até pré-profissional, isto é, nos diferentes grupos e contextos da vida social de que participa o sujeito : grupo familiar, escola, universidade, associações, sindicatos etc. Além disso, nos diz Martin (1992), os saberes são moldados por relações que possuem diferentes qualidades : morais, relacionais, críticas, emancipatórias e estéticas. O ensino é uma situação social em relação à qual os sujeitos, professores e alunos, por exemplo, devem desenvolver determinadas competências visando agir e intervir no contexto escolar. O saber do professor é considerado como um saber prático enraizado no cotidiano da sala de aula e do trabalho escolar.

Por esse motivo, não é possível dar conta dos saberes dos docentes sem considerar, através da observação, as interações que o professor estabelece nas situações de ensino e de trabalho. Como a fenomenologia, essas abordagens valorizam a linguagem em relação à ação, uma vez que, através dela, o sujeito compreende as regras que regem determinadas situações; estabelece trocas com os outros atores sociais; e dá evidências, através de suas ações/comunicação/pensamento, de que compreende as regras sociais (Tardif, 2000c). Por esse motivo, o espaço da sala de aula é fundamental nas análises, visto que é o lugar privilegiado de construção dos saberes e da identidade professoral.

Nas pesquisas sobre os saberes docentes, essas abordagens muitas vezes são entrecruzadas buscando dar conta de um mesmo fenômeno : a relação subjetiva que o docente estabelece com as diversas facetas do seu trabalho, como ele as examina e como esta relação intervém na constituição de seus saberes e no exercício de sua prática (Martin, 1992) ¹¹. Elbaz (1991), por exemplo, nos oferece um panorama de alguns trabalhos produzidos na década de 80, os quais, mesclando diferentes abordagens, têm em comum o fato de dar voz ao professor, pondo em evidência sua história pessoal e profissional, seus saberes práticos, assim como os contextos e as relações interpessoais nos quais estes são produzidos.¹²

1.1.5 As contribuições da sociologia do trabalho e das profissões

As pesquisas sobre o ensino, os saberes e o trabalho dos docentes, inspiradas nas abordagens acima, tomarão um grande impulso e serão enriquecidas com os estudos desenvolvidos no âmbito da sociologia do trabalho e das profissões. Entretanto, como assinala Tardif (2000c), não se trata exatamente de uma nova corrente, mas sim de uma subdisciplina derivada da sociologia geral e da sociologia do trabalho, que faz apelo a outras correntes de pesquisa como a etnografia, o interacionismo e a fenomenologia, das

¹¹ Vale lembrar que, embora se tratem de abordagens distintas, elas se complementam, tal como fica evidente em vários estudos que buscaram recensear as pesquisas sobre os saberes docentes. Daí a dificuldade encontrada por muitos autores em estabelecer tipologias ou classificações. Martin (1992), por exemplo, denomina de abordagem “subjetiva-interpretativa” esse conjunto de correntes. Já Gauthier *et al* (1998) as classifica como abordagem “interacionista-subjetivista”.

¹² Segundo Elbaz (1991), trabalhos como os de Lampert (1985); de Clandinin (1985); Clandinin e Connelly (1987); Butt, Raymond e Yamagishi (1988); Gundmundsdottir (1988); Shulman (1987); Goodson (1980) e Woods (1987) são bons exemplos de trabalhos que põem em evidência os saberes práticos do professor através de abordagens autobiográficas, narrativas, relatos orais, histórias de professores. O próprio trabalho de Elbaz (1983) é um outro exemplo a ser acrescentado a este grupo.

quais incorpora alguns dos pressupostos fundamentais, como a idéia de que o saber profissional é aprendido na prática, pela experiência, em contato com a realidade de trabalho e com os demais atores sociais, no interior de um longo processo que é a socialização profissional.

Analisando a evolução do campo, abrindo um pequeno parênteses para tratar de alguns elementos contextuais, observa-se que a pesquisa sobre os saberes docentes, a partir dos anos 80, vai ser pouco a pouco dominada por questões emergentes da problemática da profissionalização do ensino, as quais se estendem pela década seguinte. Nos Estados Unidos, os grandes relatórios do *Holmes Group* (1986 e 1995) e do *Carnegie Forum* (1986) apontavam a necessidade da profissionalização dos docentes, que passava pela constituição de um repertório de conhecimentos específicos à profissão, pela melhoria dos programas de formação de professores e, também, das condições de exercício profissional, isto é, salários, plano de carreira, responsabilidades funcionais etc. Essas mesmas idéias podem ser encontradas nas pesquisas sobre o *knowledge base* e mesmo nos trabalhos de Shulman (1986a, 1986b e 1987), cujo desejo é desenvolver e implantar no ensino um saber especializado e de alto nível, oriundo da pesquisa científica e nela baseado, dando aos professores a possibilidade de agir de maneira eficiente e plenamente consciente, assumindo a responsabilidade por seus atos e decisões (Tardif, 2000c). Esse movimento que não é tão somente uma particularidade dos Estados Unidos, uma vez que pode ser identificado no Canadá, em diferentes países europeus, na Austrália e mesmo no Brasil, também não é unicamente restrito ao campo educacional (Gauthier *et al*, 1998; Tardif, Lessard e Gauthier, 1999, Tardif, 2000a). Nesse sentido, a crise do conhecimento profissional, tal como evidenciou Schön (1983), na obra que já pode ser considerada um clássico, *The reflective practitioner*, é um problema que afeta o conjunto das profissões, sobretudo quanto à credibilidade do conhecimento e dos julgamentos profissionais de um modo geral.

Voltando à sociologia das profissões, esta passou a alimentar as pesquisas educacionais quanto à análise da profissão docente. Embora, muitas vezes, tenha servido para definir as características objetivas que os professores deveriam possuir para serem considerados profissionais (Tardif, 2000c; Bourdoncle, 1994, 1993 e 1991), uma das suas contribuições está, justamente, no questionamento dos modelos de formação incorporados de profissões mais estabelecidas, como a medicina, o direito e a engenharia, seguidamente tomados como referência de “grupos profissionais” (Labaree, 1992).

Um outro aspecto importante em relação à contribuição da sociologia das profissões para as pesquisas sobre o ensino é que o modelo de saber profissional passa a ser questionado na sua origem. No modelo sociológico estrutural-funcionalista, que, por muito tempo, foi referência para definir o profissional do não-profissional (Tardif, 2000a, 2000b, 2000c; Dubar e Tripier, 1998; Dubar, 1992 e 1991; Bourdoncle, 1994, 1993 e 1991), o “saber profissional” diz respeito ao domínio de conhecimentos reconhecidos socialmente, altamente especializados e formalizados através das diferentes disciplinas científicas – o que inclui as ciências naturais e aplicadas, assim como as ciências sociais e humanas – e concerne a uma formação especializada, de longa duração, realizada geralmente em nível universitário ou equivalente e sancionada por um diploma; um processo que, no entanto, não deve cessar de ser atualizado através da formação contínua. Isto permite, segundo esse modelo, distinguir o conhecimento do perito (*expert*) daquele do leigo ou do charlatão, ou daquele que é de domínio popular ou vinculado à vida cotidiana; implica, também, no fato de que, em plena consciência de suas atribuições e saberes, só os profissionais são capazes de avaliar e julgar os conhecimentos, as competências e as práticas dos seus pares, por meio, por exemplo, de uma ordem ou associação profissional, que não só serve para regulamentar a profissão, como também para exercer o controle de qualidade do serviço oferecido.

Todavia, tal como vários estudos sobre as profissões têm mostrado, os conhecimentos dos profissionais também devem estar baseados em conhecimentos práticos, porém, não se trata aqui especificamente dos conhecimentos das ciências básicas e aplicadas, de conhecimentos técnicos e operatórios, codificados e descritos previamente, voltados para a “resolução de problemas” que o profissional deverá enfrentar no seu dia-a-dia. Ao contrário, como evidencia Tardif (2000a), trata-se, de conhecimentos que devem aportar ao profissional autonomia e discernimento para responderem ao ineditismo das situações cotidianas, no sentido daquilo que Schön (1983) chamou de “estruturação ou construção do quadro de problemas” (*problems frames*), na sua crítica ao “modelo da racionalidade técnica”.

Um outro aspecto, salienta Tardif (2000c), referenciando-se em Perron, Lessard e Bélanger (1993), é que o saber dos profissionais passa a ser um instrumento crucial, um trunfo, no processo de negociação pelo reconhecimento profissional. A partir da perspectiva interacionista, dirigindo uma crítica severa ao estruturo-funcionalismo, por exemplo, os saberes dos docentes são encarados no âmbito das negociações entre os

sujeitos, os profissionais, a clientela, a ordem profissional, a sociedade etc e, no caso da educação, entre o professor, os alunos, a família, os dirigentes escolares, os administradores, os políticos. Cada um, ou cada grupo, tentando impor a sua visão.

Os estudos sobre os saberes, como nos mostra Tardif (2000c), além de serem influenciados pelas abordagens apresentadas, vão encontrar-se, em diversos momentos, com as produções desenvolvidas em outros campos, como é o caso das correntes denominadas de sócio-críticas, inspiradas, boa parte delas, em correntes pós-marxistas, pós-estruturalistas, pós-modernas etc., nas quais os saberes dos docentes são compreendidos como saberes situados socialmente, no interior de estruturas de dominação e de lógicas de conflito e de poder. Apoiadas em diferentes tradições metodológicas, estas pesquisas vão pôr em evidência a lógica da intensificação e os processos de controle do trabalho dos professores, graças ao modelo de competências que é retomado no interior da lógica neo-liberal (Enguita, 1991 e 2001; Apple, 1997; Ozga e Law, 1981 e 1991; Popkewitz, 1994 etc.). Vão se interessar pelas relações sócio-políticas e sócio-simbólicas dos currículos escolares (Bernstein, 1996). Nos Estados Unidos, por exemplo, os estudos sobre o currículo escolar formam hoje um vasto campo de estudos (Pinar, 1998). Focalizarão o problema da distribuição e transmissão dos conteúdos e do saber escolar junto a alunos provenientes de diferentes grupos sociais (Zeichner, 1987, 1993a, 1993b; McLaren, 1994). Inspirando-se na sociologia britânica, darão ênfase à “voz”, às histórias e narrativas de professores (Cole e Knowles, 1995; Carr e Kemmis, 1986; Hargreaves, 1994 e 1996).

As pesquisas sobre os saberes dos docentes vão encontrar, também, os trabalhos que se interessam pelos saberes a ensinar, como, no âmbito das Ciências da Educação, os estudos sobre as disciplinas escolares (Chervel, 1988 e 1998); ou as investigações de cunho mais sociológico, como o trabalho do canadense Petitat (1994), que ressalta a própria construção social dos saberes escolares, bastante independente das disciplinas científicas e do paradigma disciplinar; e, ainda, os trabalhos relacionados à didática das disciplinas ou do campo da didática, destacando-se, particularmente, o importante trabalho de Chevallard (1985) que, apoiado nos estudos de Verret (1975), põe em relevo o conceito de “transposição didática”, evidenciando as diferenças entre os saberes ensinados e os saberes científicos (*savoirs savants*).

Como se pode notar, até aqui, vários enfoques vão alimentar as pesquisas sobre os saberes dos docentes. Ao sintetizá-los, tentamos pôr em evidência a forma como o saber do

professor é concebido nas pesquisas. Desde os trabalhos inaugurais¹³ de Gage (1963), Doyle (1977) e Shulman (1986b), pretendendo organizar o campo; questionando a orientação comportamentalista; e, sobretudo, tecendo uma forte crítica às pesquisas “processo-produto”, que não apresentavam resultados significativos, capazes de contribuir para evitar a falência já visível dos programas de formação de professores, assim como o baixo nível dos sistemas escolares, os trabalhos não pararam de se multiplicar. As sínteses recentes de Martin (1992), Raymond (1993), Gauthier *et al*, (1998) e Tochon (2000) oferecem um panorama desta evolução. Apoiadas em uma outra abordagem, e às vezes, até, em mais de uma, as diferentes investigações têm contribuído para pôr em evidência a “voz dos professores” e seus saberes, isto é, o que sabem, como pensam, agem e concebem, significam o seu ensino e seus próprios saberes; fortalecer a idéia de que existe um saber que se encontra na base do ensino e da profissão, e que os professores constroem um saber (conhecimentos, competências, saber-fazer, saber-ser etc.), a partir da suas experiências profissionais e, também, pré-profissionais em um longo processo de socialização; e, ainda, para lançar luzes sobre os problemas relativos à profissionalização e à formação dos docentes, particularmente, quanto ao trato com o conhecimento e a relevância conferida aos saberes profissionais.

É, pois, deste último assunto que trataremos a seguir.

1.3 A emergência do tema no contexto atual

Na literatura, produzida nas duas últimas décadas e, mesmo na mais recente, a crítica às faculdades de educação ao caráter disciplinar dos programas de formação de professores e seu distanciamento da realidade profissional é sistemática. Tanto em nível internacional, quanto nacional, as pesquisas destacam que os professores são mal preparados para assumir as tarefas relativas ao ensino. De um modo geral e, sobretudo, nos primeiros anos de trabalho, indicam que os professores se reconhecem pouco em sua formação inicial, e mostram que o choque com a realidade de trabalho, *reality shock*

13 Os trabalhos aqui referidos são, respectivamente : GAGE, N.L. (1963). Paradigms for research on teaching. In : GAGE, N.L. (Org.). *Handbook of research on teaching*. American Educational Research Association. Chicago : Rand McNally; DOYLE, W. (1977). Paradigms for research on teacher effectiveness. In : SHULMAN, L.S. (Org.) *Review of research on education*. Itasca: F.E. Peacock .Vol. 5, p.163-199; e SHULMAN, L.S. (1986b). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In : WITTROCK M.C. (Dir.) *Handbook of research on teaching*. 3 ed., New York: Macmillan. p.3-36.

(Tardif, 2002a; Tardif e Lessard, 1999; Wideen, Mayer-Smith e Moon, 1998; Lüdke, 1992; Young, 1990; Elliott, 1989 etc.), contribui para reforçar, nos professores, a idéia de que aprendem a ensinar com a prática, pela experiência do ofício.

Mesmo com as controvérsias e polêmicas geradas em torno do assunto, o movimento pela profissionalização foi a resposta possível a esse conjunto de críticas expondo a crise do conhecimento profissional docente e das próprias instituições encarregadas de formarem os futuros profissionais. De lá para cá, todos os fóruns, pesquisas e debates educacionais têm indicado que a formação dos professores deve aproximar-se da prática, do contexto escolar e atingir níveis mais elevados no sentido da profissionalização do ensino (Tardif, 2002a, 2000a; Lessard *et al*, 1999; Wideen, Mayer-Smith e Moon, 1998; Gauthier *et al*, 1998; Fullan *et al*, 1998; Tom, 1997; Nóvoa, 1997 e 1992b; Young, 1990; Elliott, 1989). Além disso, não só os saberes dos docentes tornaram-se alvo de pesquisas e programas de formação, como a prática passou a ser considerada *locus* da aprendizagem profissional por excelência, de modo que toda a formação que se distancia destas orientações começou a ser questionada (Lenoir e Raymond, 1996).

A orientação profissionalizante que tomou o contexto brasileiro nos anos 90 e atinge o seu apogeu no novo milênio, com vistas ao reconhecimento da profissão docente e à criação de ordens profissionais, se insere nesse movimento pela profissionalização do ensino e no quadro mais amplo de reformas já implementadas em diversos países, tanto na América do Norte quanto na Europa (Enguita, 1991; Nóvoa, 1991; Nóvoa, 1998, 1997, 1992a, 1992b; Tardif, Lessard e Gauthier, 1998; Tardif e Lessard, 1999; Tardif, Gauthier e Mellouki, 1999; Lessard *et al*, 1999 etc.).

Apesar das diferenças cruciais que existem de um país a outro, sobretudo quanto às condições de trabalho do professorado, como é o nosso caso, no Brasil, notamos que os princípios que regem tais transformações são os mesmos, variando apenas o contexto e o estágio de evolução destas. Tardif, Lessard e Gauthier (1999), por exemplo, levantam alguns pontos comuns às reformas em diferentes países, entre os quais estão : conceber o ensino como uma atividade profissional apoiada sobre um sólido repertório de conhecimentos, seguindo o exemplo de outras profissões mais fortemente estabelecidas como o direito, a medicina e a engenharia; conceber a docência na perspectiva do *praticien reflexif*, isto é, reconhecer que os professores são capazes de refletir sobre a sua própria prática e produzirem saberes específicos no interior de seu trabalho; estabelecer normas de acesso e de regulamentação da profissão, através da unificação da formação, de

exames e exigências educacionais bem definidos; encarar a prática profissional como um *locus* de formação e, também, de produção de saberes, no sentido de que, se de um lado busca-se elevar a formação intelectual do futuro docente, particularmente através da formação universitária ou em nível superior e de uma base de conhecimentos bem alicerçada sobre a pesquisa científica educacional, por outro, busca-se cada vez mais estabelecer-se vínculos com a realidade escolar e com a prática docente propriamente dita, através de experiências de parcerias com o meio escolar na formação dos futuros professores.

Desse novo modelo de formação, como podemos observar, a questão dos saberes dos docentes emerge tendo em conta as ações e o contexto no qual os professores intervêm. Seus saberes ultrapassam as fronteiras de um modelo de formação disciplinar e de pesquisa educacional, dissociados da prática. A prática é ela mesma vista como um espaço de edificação de saberes e competências. Além disso, os próprios docentes são conclamados a assumir, através da formação contínua, a constante atualização dos seus saberes, respondendo a níveis de competência cada vez mais elevados, dentro de um sistema de constantes avaliações.

Como sabemos, porém, não é só a formação docente que passa por profundas modificações, o sistema escolar brasileiro, como um todo, também vem sendo afetado por, entre outros aspectos, programas de avaliação sistemática que contabilizam o rendimento de alunos e professores; pela implementação de propostas curriculares (cuja referência nacional “não obrigatória” são os Parâmetros Curriculares), nas quais a idéia de disciplina escolar é posta em questão em relação às abordagens por competências, multi, inter ou transdisciplinares, transversais, ciclos de desenvolvimento etc.

Através da análise do novo referencial para a formação docente (Laranjeira *et al*, 2000), e, acompanhando as reformas recentes, já implementadas, como a Lei 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional; em fase de implementação, como o Edital 04/1997, que lança as bases das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; ou as que acabam de ser anunciadas, como as Resoluções 01/2002 e 02/2002, do Conselho Nacional de Educação, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais e o número de horas dos cursos, respectivamente, entre outras, percebemos o quanto as reformas estão coadunadas à nova concepção de saberes e da docência e com a idéia de contemplar vínculos estreitos entre teoria e prática, no âmbito das tendências internacionais. Nos documentos citados, por exemplo, encontramos

indicados cinco tipos de conhecimentos a serem integrados pelos futuros docentes : o conhecimento sobre as crianças, adolescentes, jovens e adultos; o conhecimento sobre as dimensões culturais, sociais e políticas da educação; uma cultura geral profissional; o conhecimento para a atuação pedagógica; e o conhecimento experiencial e contextualizado na ação pedagógica, os quais devem estar apoiados sobre a idéia de que o docente é um profissional e a natureza de seu trabalho é definida em função de sua atuação como docente propriamente dita, isto é, um trabalho baseado no estabelecimento de relações humanas.

O professor passa, então, a ser o alvo central das mudanças, na medida em que não é só o domínio dos conhecimentos da sua matéria que é visto como relevante, mas, também, o domínio de competências que qualifiquem o seu agir profissional, junto a uma clientela cada vez mais heterogêna e em relação à qual ele deve saber dirigir-se, tanto no individual como no coletivo. As seis competências¹⁴ apresentadas no texto da Resolução 01/2002 apontam :

- I - competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Como se pode notar pelo teor das propostas, pelo conjunto de saberes e competências exigidos, a questão do conhecimento dos docentes ocupa um lugar central nos novos encaminhamentos. Todo esse conjunto de proposições, contudo, assim como as

¹⁴ O texto da Resolução 01/02 é uma síntese de uma longa lista de vinte e três competências apresentadas por Laranjeira *et al* (1999). Para saber mais consultar: LARANJEIRA, Maria Inês; ABREU, Ana Rosa; NOGUEIRA, Neide e SOLIGO, Rosaura. Referências para a formação de professores. In: BICUDO, Maria Aparecida V. e SILVA JUNIOR, Celestino A. (Orgs.) *Formação do Educador e avaliação institucional*. São Paulo: UNESP, 1999. p. 17-50.

reformas, de um modo geral, além de gerarem uma série de indagações, já bem documentadas em trabalhos organizados pela Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE); por Silva (1998); Chaves e Silva (1998); Serbino *et al* (1998); Camargo, Pino e Manfredi (1999), também instigam as críticas e a comparação inevitável com as transformações ocorridas nos sistemas de ensino de outros países (Lüdke e Moreira, 1999; Lüdke, Moreira e Cunha, 1999; Tardif, Lessard e Gauthier, 2001), visto que as reformas, efetivamente, seguem uma tendência internacional (Lessard *et al*, 1999).

Em nosso estudo atual é particularmente essa virada na forma de encarar os conhecimentos dos professores e a própria docência que nos interessa, uma vez que, apesar de todo esse movimento crítico, o paradigma disciplinar parece ainda impregnar em profundidade o trabalho e a formação dos docentes do Ensino Fundamental.

Levando em conta as propostas de conteúdos integrados, currículos interdisciplinares e plurais, ciclos de desenvolvimento, abordagens construtivistas e sócio-construtivistas, temas transversais, aprendizagem por competências, entre outros que, desde os anos 80, pelo menos em alguns Estados brasileiros, pouco a pouco, vêm sendo discutidas e ou introduzidas na estrutura disciplinar do Ensino Fundamental de 5^a. a 8^a. série, e, agora, mais recentemente com as orientações provenientes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), até então, os professores continuam trabalhando no modelo disciplinar, mesmo quando tentam alterar suas práticas, já que as condições de trabalho muitas vezes os obrigam e, também, visto que os saberes adquiridos durante sua formação inicial, assim como várias das suas referências pré-profissionais estão baseadas em um modelo de apropriação do conhecimento disciplinar e proposicional.

É só olharmos para a estrutura atual dos programas de Licenciatura (a ser alterada pela nova legislação), que compreende, de um lado, “formação específica” (dentro do domínio ou campo disciplinar pretendido) e, de outro, “formação pedagógica” (compreendendo os fundamentos de base que devem contribuir para a compreensão do campo educacional, dos problemas relativos ao ensino propriamente dito e à educação de um modo geral), para percebermos que a formação dos professores do Ensino Fundamental e Médio ainda não superou totalmente o entre antigo 3 mais 1, três anos de Bacharelado e um de Didática.

Pensemos no conjunto de disciplinas que compreendem a parte de formação pedagógica, as chamadas disciplinas de fundamentação como Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, Psicologia, Estrutura e Funcionamento do

Ensino etc., e as relativas ao ensino, como as Didáticas e ou Metodologias Específicas, e o Estágio Supervisionado. E, ainda, olhemos para o tempo reduzido, conferido ao Estágio Supervisionado, às vezes, limitado a um bimestre, embora, pela atual LDB, já tivesse sido prolongado para 300 horas, para nos darmos conta de que é preciso vencer uma série de barreiras institucionais e práticas até que pesquisadores, professores formadores e professores do Ensino Fundamental e Médio cheguem a estabelecer vínculos mais profundos no que concerne à formação profissional de futuros docentes.

Diante desse quadro, a proposta das Diretrizes Curriculares definindo os currículos plenos em “conteúdos básicos” e “conteúdos profissionais essenciais” e buscando vínculos cada vez mais estreitos entre a formação acadêmica e a realidade escolar e cotidiana; do mesmo modo que a Resolução 02/2002,¹⁵ fixando 400 horas de prática como componente curricular (vivenciadas ao longo da formação), e 400 horas de estágio curricular supervisionado (a partir do início da segunda metade do curso), ambas visando articular teoria e prática, levarão, ainda, algum tempo para serem assimiladas e operarem no sentido de uma nova cultura de formação profissional que coloque o trabalho docente como o eixo central da formação e supere a profunda separação dicotômica existente entre Bacharelado e Licenciatura; formação específica e formação pedagógica; conteúdos básicos e conteúdos profissionais, teoria e prática, e assim por diante. Pois trata-se de um modelo de formação profissional cujas raízes estão bastante entranhadas nas práticas institucionais de produção, formação e de distribuição dos conhecimentos e da cultura às novas gerações.

Dando prosseguimento, passemos à análise desse modelo que é fortemente marcado por uma orientação disciplinar.

1.3.1 O modelo que subjaz a formação e o trabalho dos docentes

Como a formação e o trabalho constituem dois pólos fundamentais e inseparáveis no processo de socialização profissional (Dubar, 1991, 1992 e 1997). E, como a evolução de ambos dá-se, paralelamente, segundo a própria evolução do campo educacional, abordaremos os dois conjuntamente, considerando que os consensos, tensões e dicotomias

¹⁵ Pela Resolução 02/2002, fixa-se um mínimo de 2800 (duas mil e oitocentas) horas de curso, respeitando 400 (quatrocentas) de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 (mil e oitocentas) de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 (duzentas) para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

encontrados no modelo de formação profissional, emergente no seio das sociedades modernas, repercutem no próprio processo de estruturação das escolas, das concepções que se tem do ensino, da educação, dos professores e seus saberes.

As estruturas dos programas de formação, assim como das escolas atuais, onde laboram os docentes, são antigas e dizem respeito à própria lógica interna que rege a edificação dos sistemas escolares e de formação profissional para o ensino, respectivamente. De acordo com Tardif e Lessard (1993) e Lessard e Bourdoncle (1998), o fenômeno da universitarização pelo qual passaram muitas das profissões ao longo do século XX, que pode ser, mais recentemente, identificado na formação dos professores, ajuda a compreender a estrutura dos programas atuais. Primeiramente, os grupos profissionais organizam-se, expandem-se e institucionalizam-se; em segundo lugar, dá-se um processo de ruptura com os modos tradicionais de formação e socialização profissional julgados pouco assistemáticos, desiguais, no que diz respeito a uma base de conhecimentos considerada empírica e insuficientemente formalizada; em terceiro lugar, os novos campos profissionais são incluídos nas universidades; em quarto lugar, tem-se uma grande expansão do sistema de formação profissional nas universidades; e, por fim, nas duas últimas décadas, especialmente, assiste-se a uma crescente crise de confiança nos conhecimentos dos profissionais e no saber científico que, teoricamente, vêm fundamentando suas práticas (Lessard e Bourdoncle, 1998 *apud* Clark e Neave, 1992). Este último amplamente discutido por Schön (1983).

Outras características são elencadas pelos autores, entre elas uma, que é importante para a problemática dos saberes e que afeta os modelos de formação de professores, é o crescente hiato entre a teoria e a prática, que se produz com a passagem do modo tradicional de formação profissional a um mais formal e institucionalizado. Outra é a diversificação e estratificação das finalidades das instituições de formação, por exemplo, umas vão dedicar-se mais à formação inicial, outras à continuada, umas vão estar voltadas para a pesquisa do tipo fundamental e aplicada, outras estarão voltadas para responder a demandas coletivas e sociais específicas, como encomendas de estudos, assessorias, *expertise* técnica etc. Finalmente, esse processo vai gerar uma situação paradoxal : se por um lado contribui para o crescimento das profissões no seio da universidade, por outro, não promoverá uma alteração do modelo universitário predominante, tal como a universidade de pesquisa, de produção de saberes fundamentais, da ciência pura etc. Assim, mais o setor profissional se desenvolve no contexto universitário, mais o modelo

científico se torna hegemônico. E a universidade torna-se elemento central na produção das elites e do desenvolvimento societário, tanto no plano tecnológico como no da gestão do social.

Nesse longo processo de transformação da educação e do ofício de professor, contudo, não se deve esquecer que foram as Escolas Normais que por um longo período garantiram a socialização profissional e imprimiram o forte caráter identitário dos docentes do ensino primário.¹⁶ Isso é o que aprendemos com Schaffel (1999 e 1998), em seu estudo sobre o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. É o que põe em evidência Lüdke (1998, 1996a, 1996b, 1995), em sua pesquisa sobre a socialização profissional de professores. E é, também, o que fica explicitado na análise de Hamel (1991), sobre a passagem da formação docente das Escolas Normais à Universidade, no Québec.

Esse espaço de socialização profissional, como evidenciam estas autoras, constituiu-se em um modelo que garantia uma sólida formação, passando para as alunas uma base de cultura geral bastante consistente, bem como conhecimentos técnico-profissionais. Além disso, a convivência no universo da Escola Normal gerou valores e tradições, que impregnou a identidade do ofício de professor primário. Esse modelo de formação, embora tenha se modificado com o tempo e com as mudanças econômicas e sociais que foram afetando o quadro educacional e a política de formação de professores, por exemplo, de quatro gerações de professoras analisadas por Schaffel, tinha na sua origem um estreito vínculo com a prática profissional, com base em um “saber” e um “saber ser” que era garantido pela agência formadora, de um lado, e um “saber fazer” que emergia da prática das professoras, mas que não perdia o seu vínculo com a formação inicial, de outro. Um modelo onde as condições de formação, arrisca dizer esta autora, supriam as condições de exercício profissional.

¹⁶ Bem antes de chegar à universidade, tal como nos outros campos profissionais, a formação docente não passava por um processo de socialização institucionalizado e formalmente separado dos processos de produção de conhecimentos. Nas sociedades pré-modernas, a tarefa integrada de formação e produção dos saberes era restrita a uma elite, à comunidade que freqüentava os círculos universitários formados por corporações de alunos (como era universidade de Bolonha) ou professores (exemplo de Paris). Esse era o caso das universidades medievais que passaram a estruturar-se a partir do século XVII (Trindade, 1999). Outro exemplo que também pode ser destacado é o das corporações de artesãos e operários onde o conhecimento técnico e as diversas formas de saber-fazer necessárias às diferentes funções ligadas ao trabalho eram integradas às práticas de vários grupos sociais que assumiam essas funções e que se encarregavam da formação de seus membros (Tardif, 1991, Queiroz, 2000).

Com o processo de universitarização, entretanto, o modelo de formação profissional docente sofre modificações profundas. Ao entrar para a universidade vai buscar estabelecer-se a partir do paradigma científico e disciplinar. Este, como evidenciam os estudos referidos, antes mesmo da universitarização, já afetava as Escolas Normais. Nesse processo, que reflete a própria evolução das Ciências de Educação, – baseada inicialmente e, em grande parte, na Psicologia de um lado, e nas diferentes contribuições provenientes das Ciências Humanas e Sociais, de outro – a incorporação do paradigma científico e disciplinar, sobre o qual vai se estruturando o novo modelo de formação de professores, marcará o campo educacional. Extremamente permeável às novas orientações, devido a sua própria fragilidade enquanto campo de saber, e, alicerçada nos conhecimentos científicos, nas disciplinas fundamentais e de pesquisa teórica e nas disciplinas das ciências aplicadas e de tipo clínico, a formação profissional docente, como evidenciam Lessard e Bourdoncle (1993), estrutura-se seguindo o grande mito moderno que crê que a ciência e a pesquisa científica engendram um saber útil à sociedade, às profissões e aos setores das atividades onde elas laboram.

Nesse sentido, a mesma orientação disciplinar e técnico-científica dos programas de formação profissional de professores pode ser encontrada na estrutura curricular e até mesmo no trato com o conhecimento, no âmbito dos processos de escolarização. A divisão em áreas de conhecimento e ou disciplinas, tratadas, na maioria das vezes, de forma estanque; a divisão dos conteúdos dos mais gerais aos mais específicos, dos mais simples aos mais complexos; as diferentes taxionomias de aprendizagem; os objetivos comportamentais, afetivos e cognitivos etc.; enfim, todo o processo de racionalização, pelo qual vai passando a escola moderna, contribui para o aprofundamento da orientação disciplinar. Segundo Doll Jr. (1997), todos os movimentos, mesmo aquelas tendências humanistas e progressistas, centradas na criança, acabaram cedendo aos enfoques comportamentalistas e sucumbindo ao fascínio da estrutura científica.

Para Gauthier e Tardif (1997), por exemplo, o nascimento da Pedagogia no século XVII, visando atender à educação de massas, constitui uma primeira tentativa de racionalização dos meios e fins educativos. Da influência religiosa, nos seus primórdios, ela pouco a pouco vai buscar estabelecer-se em bases científicas. Deixando o “projeto divino” para dar lugar ao “projeto experimental”, a Pedagogia vai incorporando o modelo da ciência positivista e da tecnologia aplicada, assim como a idéia do professor como um

técnico, transmissor dos conhecimentos produzidos pelos cientistas e aplicador das descobertas científicas produzidas no âmbito da Pedagogia.

Particularmente no que concerne ao surgimento das disciplinas escolares, é no trabalho de Chervel (1990, 1998), em seu estudo sobre a história das disciplinas, que apreendemos como a noção de disciplina evoluiu historicamente, remontando à antiguidade. Porém, é após a primeira grande guerra que o termo “disciplina escolar”, vinculado à noção de conteúdos de ensino, impõe-se e começa a estruturar-se mais proximamente do que hoje atribui-se à rubrica matérias de ensino, assim como às transformações pelas quais começam a passar o ensino primário e o secundário, quanto a sua estruturação. Extremamente recente, embora enfraquecido pela linguagem de uso corrente, o termo disciplina não deixou de conservar o seu valor específico em relação ao seu emprego atual. Com ele os conteúdos de ensino são compreendidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, de um certo modo, da realidade cultural exterior à escola; e desfrutando de uma economia e de uma organização interna que se deve unicamente a sua própria evolução. O termo disciplina, contudo, também se confunde com o verbo disciplinar, explica o autor, e, nesse sentido, trata-se de dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.

Entretanto, como o próprio Chervel busca mostrar, a constituição das disciplinas escolares, assim como o termo disciplina, é complexo e bem mais enraizado na realidade social e cultural, intra e extra-escolar do que se supõe. Sua edificação está vinculada ao desenvolvimento da instituição escolar que, ao longo da história, assume diferentes finalidades relativamente à instrução e aos processos de socialização das novas gerações. Inicialmente, a escolarização é dominada por finalidades religiosas, do antigo regime. Em seguida, são finalidades sócio-políticas que encontraremos na base da escola moderna. Com a ascensão das classes populares à educação, definem-se finalidades relativas a cada um dos níveis de ensino, primário, secundário e superior; finalidades psicológicas, resultantes dos cuidados com a infância e dos conhecimentos relativos ao desenvolvimento e à aprendizagem; finalidades culturais diversas; disciplinares; e, também, de socialização.

Essas diferentes finalidades, evidentemente, estão em estreita correspondência umas com as outras. A cada época, a instituição escolar “é tributária de um complexo de objetivos que se misturam e se combinam em uma delicada arquitetura, em relação à qual tentou-se estruturar um modelo” (Chervel, 1998, p.21). Nesse processo é que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto das finalidades escolares, diz Chervel,

confere à escola sua função educativa e apenas uma parte delas obriga a dar uma instrução. Esta, porém, é inteiramente integrada ao “esquema educativo” que governa o sistema escolar. Nesse sentido, fazendo novamente uso das palavras do autor : “as disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função é, em cada caso, trazer um conteúdo de instrução, mas a serviço de uma finalidade educativa” (p.21).

Essa tensão entre instrução e socialização, isto é, entre transmissão de conhecimentos e educação, oferece alguns elementos para a reflexão sobre a ambigüidade, da qual falávamos, no início de nosso trabalho, no caso dos professores responsáveis pelo ensino de uma dada disciplina. De um lado, eles se vêem diante das finalidades, regras e modos de funcionamento do seu próprio campo disciplinar que funciona como uma entidade *sui generis*, de outro, encontram as próprias normas, fins e organização escolares em relação às quais devem integrar-se. Também põem em evidência as divisões e subdivisões pelas quais vai passando a instituição escolar na estruturação de seus sistemas de ensino. Estamos nos referindo aqui, particularmente, à divisão que se opera entre ensino primário e secundário, sublinhada por Chervel, como níveis que possuem finalidades distintas no âmbito dos processos de escolarização.

Mais que finalidades distintas – o primeiro voltado para a educação num sentido mais geral e o segundo para a instrução nas diferentes disciplinas “científicas” (o que nos remete às denominações professor generalista e professor especializado ou especialista)¹⁷ –, o duelo que se estabeleceu na unificação da escola primária e secundária, na França do século passado e, aqui mesmo no Brasil, pôs e ainda põe em evidência, como é o nosso caso, atualmente¹⁸, a tensão entre dois grupos profissionais, o dos professores primários e os do secundário, com corpos de saberes, estatuto sócio-profissional, formas de recrutamento, tipos de formação, cultura escolar, completamente distintos em relação aos

17 No livro intitulado : A Lei do Ensino de 1o. e 2o. graus, o antes, o agora e o depois, de Valmir Chagas, redator do projeto de Lei 5.692/1961, encontramos uma bela exposição destas definições generalistas e especialistas do ensino, que designavam, respectivamente, os professores primários formados nas Escolas Normais e os professores de 5a. a 8a. série e do 2o. grau formados nas Licenciaturas de caráter curto e pleno.

18 Estamos nos referindo aqui, particularmente, à cisão entre os professores primários, hoje, das séries iniciais da Educação Básica; e os professores das séries finais da Educação Básica e do Ensino Médio. Os primeiros, até há pouco tempo, antes da aprovação da nova LDBEN, formados nas Escolas de Formação de Professores, antigas Escolas Normais; e, os segundos, formados nas universidades nos programas de Licenciatura.

seus saberes profissionais (Lüdke, 1969; Chapoulie, 1987; Isambert-Jamati, 1995; Lélièvre, 1990; Auduc, 1998).

1.3.2 As críticas à orientação disciplinar e os saberes dos docentes

Como se pode ir percebendo, a orientação disciplinar, bem como o paradigma da racionalidade técnica vão, aos poucos, constituindo fortes referências na estruturação da escola e dos sistemas de formação profissional docente. Esse modelo, contudo, vem sendo bastante criticado desde as duas últimas décadas, o que levou a uma onda de reformas, que atingem tanto os sistemas de ensino como os de formação. Como, então, a questão do conhecimento e dos saberes dos docentes é vista nesse contexto?

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), com a modernização das sociedades ocidentais, o modelo de cultura que integra a produção dos saberes e formação baseada nesses mesmos saberes, vai sendo eliminado e dando lugar a uma divisão entre os universos da produção, formação e transmissão dos saberes. Os saberes técnicos e o saber fazer passam a ser progressivamente sistematizados em corpos de conhecimentos abstratos separados dos grupos sociais e monopolizados por grupos de especialistas e de profissionais, aos quais cabe a tarefa de produção e formação nos saberes respectivamente, enquanto que, aos professores, atribui-se a tarefa de transmissão e aplicação dos saberes já formatados nas diferentes disciplinas, nos programas, nas diferentes abordagens e ensinamentos do como ensinar, oriundos da Pedagogia. Os saberes, nesse sentido, perdem a sua dimensão formadora intrínseca, isto é sua ensinabilidade, e passam cada vez mais a ser subordinados aos procedimentos de ensino, o que quer dizer que os professores, além de dominarem um conhecimento (uma disciplina, por exemplo), devem dar conta do saber ensinar.

No que concerne, particularmente, aos cursos de formação de professores, para Widden, Mayer-Smith e Moon (1998), o problema é estarem estruturados segundo o “modelo aplicacionista de conhecimento” (Schön, 1983), no qual os programas são organizados com base em disciplinas e constituídos a partir de conhecimentos proposicionais. Seguindo-se a formação “teórica”, os estudantes, futuros docentes, são enviados à prática, onde vão aplicar esses conhecimentos. Sozinhos, ao começarem suas primeiras experiências, os jovens professores acabam descobrindo, no entanto, que seus conhecimentos disciplinares e proposicionais não se aplicam bem ao cotidiano escolar.

Esse modelo, que é o da “racionalidade técnica” (Schön, 1983), não é somente ideológico e epistemológico, mas, também, institucional (Tardif, 2002), visto que ele penetrou práticas e carreiras universitárias, dividindo pesquisa, formação e prática profissional. Isto é, os conhecimentos produzidos pelos pesquisadores são transmitidos na formação inicial aos futuros docentes, os quais, no exercício da profissão, devem aplicar esses mesmos conhecimentos à sua prática. Nesse contexto, diz Tardif, a produção, a formação e a mobilização dos conhecimentos tornam-se questões completamente separadas, e competem a diferentes grupos de agentes : os pesquisadores, os formadores e os professores. Além do mais, “cada um desses grupos é submetido a exigências e a trajetórias profissionais distintas conforme os tipos de carreiras em jogo” (Tardif, 2002, p.270)

Um outro problema é que esse modelo é estruturado segundo a lógica disciplinar, e não, como remarca Tardif (2002), segundo “uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidade dos professores” (p.271). A lógica disciplinar, porém, possui limitações e não dá conta dos saberes dos docentes. Primeiro, porque, sendo disciplinar, é altamente fragmentada e especializada. Em segundo lugar, a lógica disciplinar é regida por questões de conhecimento, como menciona Tardif, e não por questões de ação. “Numa disciplina, aprender é conhecer. Mas, numa prática pedagógica, aprender é fazer e conhecer fazendo” (p. 271). Isto é, no modelo disciplinar e aplicacionista, o conhecer e o fazer são tratados de forma dissociada e, em unidades de formação estanques uma da outra, no âmbito da formação profissional.

Esse distanciamento é hierárquico e temporal. Hierárquico, porque, como disse Schön (1983), na lógica da “racionalidade técnica”, o conhecimento das ciências básicas e aplicadas, isto é, o conhecimento produzido pelos cientistas, tem mais valor que o conhecimento produzido pelos profissionais em sua prática. Isto porque os primeiros são mais estáveis, objetivos etc. e produzidos no interior de práticas reconhecidas pela comunidade científica, enquanto os segundos são sincréticos, instáveis, pragmáticos, marcados por fatores subjetivos etc. Temporais porque, durante a formação profissional, os professores devem, primeiro, apropriar-se desses conhecimentos disciplinares para, em seguida, aplicá-los à prática, ou aos problemas encontrados na prática. “O fazer está subordinado ao conhecer”, diz Tardif (2002, p. 273). Ou seja, o estudante, futuro professor, deve primeiro dominar esses conhecimentos para depois aplicá-los à prática e aos problemas que nela encontrar. O que nem sempre é possível, já que problemas da prática

não podem ser reduzidos a problemas técnicos, em relação aos quais aplica-se uma ou outra teoria visando a sua resolução (Schön, 1983). Além disso, como nos mostra Tardif (2002), apoiado em Durand (1996), esse modelo está baseado na idéia de que os problemas e ações são abordados pelos sujeitos de acordo com “o postulado da existência no ator de estruturas cognitivas prévias à ação e a partir das quais o ator age, dirigindo de um certo modo a ação em função de suas estruturas cognitivas” (p.272). É o que Durand chama de “modelo da encomenda”.

O pensamento dos professores, contudo, não funciona como nesse modelo. O docente, como vários estudos sobre a cognição e pensamento docente põem em evidência, pode pensar, previamente, sobre problemas de sua sala de aula, formas de apresentar os conteúdos etc., a partir de proposições e ou de modelos empíricos da realidade estabelecidos antecipadamente, mas ele, também, pode pensar durante a ação, ou até mesmo agir sem pensar, mobilizando saberes já incorporados através de esquemas, e refletir após a ação. Nessa linha, diz Schön (1983), quanto mais específico o problema e estável o contexto, mais o profissional desenvolve um repertório de técnicas e de conhecimentos sobre os mesmos. Com o tempo, esses conhecimentos tornam-se progressivamente tácitos. “O prático pode refletir sobre seu conhecimento da prática (*knowing-in-practice*) logo que a ação se termina ou mesmo enquanto a prática se realiza. A reflexão na ação pode durar semanas” (p. 62) e quando o prático vê-se diante de um problema insolúvel, ele pode, ainda, construir um novo quadro de problemas, isto é, uma nova forma de colocar o problema a si próprio.

Em sua prática, os professores podem agir em função de “esquemas” no sentido piagetiano, ou até mesmo em função do *habitus*, no sentido bourdieuniano, diz Perrenoud (1996a). Valendo-se de seus conhecimentos prévios e ou da própria situação, o professor muitas vezes é levado a agir no improviso, sem refletir, como no exemplo dos músicos durante uma *jam session*, apresentado por Schön (1983). É o agir na urgência e o decidir na incerteza, referido por Perrenoud (1996b). E isso é o que leva Tardif (2002) a dizer que os conhecimentos disciplinares, proposicionais, constituem uma falsa representação dos saberes dos docentes a respeito de sua prática, porque não dão conta desse vai e vem, das sincrecias, da instabilidade, da resignificação etc. que envolvem a forma como conhecem, pensam e agem os professores em situações de ensino.

Trazendo essa discussão para o contexto de nosso estudo, o dos saberes dos professores do Ensino Fundamental de 5^a. a 8^a. série, observamos que, nos programas de

Licenciatura, por exemplo, as disciplinas têm pouca relação entre si. Em geral, constituem unidades autônomas, fechadas em si mesmas e com pequena duração, contribuindo para o pouco impacto sobre os docentes. Se a divisão entre as disciplinas da formação específica e pedagógica é grande, o distanciamento entre as disciplinas no interior da formação pedagógica, como Filosofia, Psicologia, Didática, Prática de Ensino etc. também o é. Além disso, sua estrutura contempla a idéia de que primeiro o professor deve dominar os conhecimentos básicos e aplicados para depois empregá-los na prática. Um distanciamento, que, como se vê com Tardif (2002), não é apenas temporal, mas também epistemológico, visto que a lógica que rege a prática do professor não é a mesma que orienta a solução de problemas vista sob o ângulo da racionalidade técnica e dos saberes disciplinares e proposicionais.

No que diz respeito ao “trabalho curricular”¹⁹ dos docentes no Ensino Fundamental de 5a. a 8a., isto é, às atividades envolvendo a apropriação, interpretação, transformação, integração dos programas, objetivos, conteúdos escolares etc., assim como o agir do professor frente ao ensino e ao seu trabalho Tardif e Lessard (1999) comentam que, ao ingressarem na prática escolar, os professores logo se deparam com uma estrutura curricular compartimentalizada, e com uma lógica de funcionamento do ensino que aponta, por um lado, para uma orientação disciplinar, decorrente da finalidade escolar de instrução, e dos modos de funcionamento do seu próprio campo; por outro, para uma orientação educativa – tomada aqui no sentido rousseauiano da “arte de educar” (Tardif, 2002) –, relativa à finalidade de socialização das crianças e jovens, ou para o que Chervel (1998) chamou de “esquema escolar”. Ambos, marcados, profundamente, pela racionalização dos meios e fins que estão na base do saber ensinar, do operar com o conhecimento, relativamente a uma disciplina específica e à própria Pedagogia. E, tudo isso, dentro de um contexto concreto, de situações de ensino contingentes, regidas por determinadas condições de trabalho e de profissionalidade, frente às quais o professor precisa agir, mobilizando seus saberes e conhecimentos, que parecem funcionar em uma lógica distinta do modelo da racionalidade técnico-científica e disciplinar.

19

A expressão trabalho curricular aparece entre aspas por se tratar de um conceito que tomamos emprestado de Tardif e Lessard (1999). O trabalho curricular diz respeito a tudo o que o professor faz, todas as ações que ele realiza, inclusive seus meios, visando levar a cabo a tarefa docente com seus objetivos e finalidades. Nesse sentido, envolve a apropriação, interpretação, transformação, integração dos programas, objetivos, conteúdos escolares etc. e o próprio agir do professor frente ao seu trabalho.

1.3.3 Os componentes disciplinares

Até então, colocamos em evidência a orientação disciplinar no interior do trabalho e da formação profissional dos docentes. Ao longo de nossa reflexão, vimos que é grande o número de trabalhos que, nas duas últimas décadas, têm questionado o modelo da ciência moderna que, pouco a pouco, vai se instalando como hegemônico, desde as ciências naturais até as ciências humanas e sociais, e impregnando de uma orientação e ou cultura disciplinar os diversos campos de conhecimento humano (Tardif, 2002; Wideen, Mayer-Smith e Moon, 1998; Doll, Jr, 1997; Gauthier e Tardif, 1997; Lessard e Bourdoncle, 1993; Young, 1990; Elliott, 1989; Schön, 1983, 1987 etc.).

Mas o que estamos denominando de componentes disciplinares? Os componentes disciplinares dizem respeito à orientação disciplinar presente na formação e no trabalho curricular disciplinar do professor, envolvendo, nesse sentido, as disciplinas ensinadas e ou matérias escolares; as estruturas curriculares; os programas disciplinares; e as práticas deles derivadas etc., que intervêm e ou constituem os saberes dos docentes do Ensino Fundamental de 5a. a 8a. série.

Segundo Klein (2000), uma definição clássica de disciplina envolve duas orientações. De um lado, uma disciplina é um ramo de conhecimento produzido e difundido em currículos de ensino, no qual uma comunidade de pesquisadores e professores gravita e interage em função de fundamentos teóricos e técnicos comuns. De outro, ela é um conjunto de regras de condutas comuns aos membros de uma coletividade e cujo objetivo é estabelecer uma determinada ordem na comunidade de pesquisadores. Em outras palavras, trata-se do balizamento de um espaço cognitivo e social através de instituições diversas e da delimitação de barreiras de um domínio de conhecimento em relação a outros.

Essa definição bastante clássica, reunindo duas orientações, explica o autor, remonta à noção de paradigma de Kuhn (1962). Esta incita a ultrapassar a análise dos simples enunciados, orientando o olhar do analista em direção à comunidade na qual estes enunciados se inscrevem, o que, por sua vez, conduz a explorar as características dos grupos que criam e utilizam o conhecimento científico tal como uma linguagem (Kuhn 1983 *apud* Klein, 2000). Nesse sentido, diz Klein, é que uma disciplina constitui uma comunidade de atrelamento, diz respeito a um pano de fundo de filiação ou pertinência, que se define tanto no plano dos enunciados quanto no dos produtos e de suas dimensões

sociais. No entanto, segundo os balizamentos utilizados, no que diz respeito ao território e no que diz respeito às fronteiras, o desenho das comunidades varia e, neste caso, as disciplinas se desdobram direta ou indiretamente sob vários registros, como matrizes disciplinares, programas disciplinares, tradições de pesquisa, especialidades, grupos de referência, colégios invisíveis, grupos de citação, escolas de pesquisa, coletividades de pesquisa, redes restritas ou flexíveis, arenas trans-epistemológicas ou disciplinas finalizadas.

Com base em Klein, portanto, entendemos que os componentes disciplinares funcionam como registros, discursivos e ou práticos de uma dada disciplina mas, também, que constituem a seu modo desdobramentos de um paradigma que é o disciplinar. Nesse sentido, as matérias ensinadas, o currículo disciplinar, a estrutura disciplinar, o trabalho disciplinar etc. no interior de uma disciplina ou dentro do currículo do Ensino Fundamental de 5^a. a 8^a. série, assim como a formação disciplinar, as diferentes disciplinas, o programa disciplinar etc. que compõem os programas de Licenciatura, constituem configurações do paradigma disciplinar. Tal como um paradigma, os componentes disciplinares devem ser considerados também no interior de espaços de argumentação e de consensos teóricos, no âmbito de contextos sociais e institucionais e à luz de tensões e de interesses sociais (Berthelot, 1996 *apud* Klein, 2000).

Na literatura educacional, a questão dos saberes e ou conhecimentos disciplinares, das matérias ou disciplinas escolares, das estruturas curriculares e programas disciplinares, vem sendo posta em evidência por diversos autores. Por exemplo, através de estudos que procuraram focalizar a história, evolução e constituição das disciplinas escolares (Chervel, 1990 e 1998; Hébrard, 1990); pesquisas que partem de análises sociológicas e sócio-históricas, ressaltando os desafios e tensões vinculados às relações de poder implícitas na definição dos saberes escolares e dos currículos (Forquin, 1989; Goodson, 1997, 1995, 1987, 1980; Petitat, 1994); investigações, no campo da didática, abordando as transformações pelas quais passa o conhecimento científico até tornar-se saber escolar no âmbito de uma disciplina ou matéria de ensino no contexto da escola, do *savoir savant* ao *savoir à enseigner* (Chevallard, 1985, Develay, 2000 e 1994; Astolfi e Develay, 1989; Sachot, 2001, 1998 e 1997; Terrisse, 2001; Jonnaert e Laurin, 2001); ou, ainda, estudos

focalizando o tema da interdisciplinaridade, o que leva os pesquisadores a definirem o que é uma disciplina (Lenoir, Rey e Fazenda, 2001).²⁰

Na pesquisa sobre os saberes dos docentes, ela também vem sendo posta em evidência, mais precisamente, no seio de programas de pesquisa que buscaram definir uma base de conhecimentos para os professores (*knowledge base*), entre as quais não podemos deixar de mencionar os trabalhos de Shulman (1986a e 1986b, 1987) e, ainda, os estudos mais recentes, focalizando a natureza dos saberes dos professores, de Tardif *et al* (1991), Gauthier e Tardif (1996), Tardif e Lessard (1999), Tardif (2000a, 2000b, 2000c, 2001, 2002).

Hasni (2001) também tratou dessa questão, em seu estudo sobre as disciplinas escolares em relação à formação docente. Particularmente, quanto ao que as primeiras aportam em relação à segunda, evidenciou quatro ângulos de ataque à questão, ou quatro pontos de vistas diferentes, que emergem da literatura educacional e vão ao encontro do que acabamos de expor. Cada um deles apresenta uma concepção diferente das disciplinas escolares. O primeiro aborda as disciplinas escolares como um prolongamento das disciplinas científicas acadêmicas das quais elas conservam o nome; o segundo, as trata como um produto social; o terceiro, as concebe como produtos culturais da escola, pela escola e para a escola; e o quarto, que é o ponto de vista do autor, considera que as disciplinas escolares são o conjunto das três posições anteriores, isto é, que elas não são excludentes, de modo que pode-se dizer que as disciplinas escolares são ao mesmo tempo : produtos das disciplinas científicas, uma produção da escola, pela escola e para a escola, e produtos culturais, permeados por disputas e relações de poder.

Tardif (2000a) também apresentou o seu ponto de vista sobre a questão. Para ele, as diferentes tradições que alimentam as pesquisas sobre os saberes dão pouco relevo à questão disciplinar, visto que se interessam, particularmente, pelos saberes dos professores quanto aos seus comportamentos, subjetividade, pensamento, cognição, cultura, contexto social, profissão etc. Isso, segundo ele, acaba obscurecendo a preocupação com os

20 Além disso, dentro deste campo é importante salientar que, principalmente nos anos 80, antes do paradigma disciplinar ser posto em questão, em alguns países como o Brasil e a França, travou-se uma luta acadêmica pelo reconhecimento da didática como uma disciplina que responde pela teoria educacional ou pedagógica (Oliveira, 1993; Libâneo, 1991; Lenoir, 2001), ou seja, buscou-se dar-se um estatuto científico, através do paradigma científico e disciplinar, a um campo que lida com saberes práticos sobre o ensino. Afinal, o que é a didática se não um produto da própria escola e da pedagogia?

conhecimentos disciplinares e com a transmissão dos saberes escolares, que é, afinal, uma das funções centrais da escola. Para Tardif, as pesquisas acabam, de um lado, reduzidas a dimensões mentalistas ou individuais, e, de outro, dissolvendo-se em interações sociais que buscam explicar o trabalho do professor. Mesmo que se tenha em conta que a escola não transmite apenas conteúdos e ou saberes codificados e formais, mas também saberes não codificados e informais, como as regras, as normas sociais, as crenças, a moral, a religião, a cultura etc., tudo o que, enfim, diz respeito à cultura escolar e aos processos de socialização escolar; e, mesmo que se considere que a escola não é a única a transmiti-los, o fato é que a tarefa de instrução de determinados conhecimentos disciplinares não pode ficar esquecida nas análises dos saberes dos docentes.

No que concerne ao nosso objeto de estudo, embora muitos autores dos trabalhos mencionados tenham desenvolvido uma crítica ao modelo disciplinar, ou tenham considerado em suas análises os saberes disciplinares, bem como a problemática dos conhecimentos disciplinares, poucos aprofundaram essa questão dos componentes disciplinares, isto é, dos saberes disciplinares, das disciplinas ou matérias ensinadas, dos programas escolares etc. a partir do enfoque que estamos dando, isto é, voltado para a concepção que os próprios professores possuem dos seus saberes, considerando que, tanto na sua formação, quanto no seu trabalho, há uma forte orientação disciplinar.

Em relação à literatura recente relativa aos saberes escolares, ela parece estar um pouco mais desenvolvida, sobretudo, nos estudos que se encontram mais próximos do campo do currículo. Contudo, vários autores, hoje, começam a se interessar, por exemplo, pelo estabelecimento de uma relação mais detalhada entre os saberes escolares (incluindo os disciplinares) e os saberes docentes. Monteiro (2001), por exemplo, reclama a necessidade de, na pesquisa educacional, se entrecruzarem as categorias saber escolar e saberes dos docentes. Hasni (2001), em sua investigação igualmente sobre esse tema, apresenta um título bastante sugestivo para o seu trabalho, qual seja : “pensar as disciplinas de formação para o ensino primário é pensar primeiro as disciplinas escolares”.

Em nossa pesquisa, porém, não temos a pretensão de dar conta desse debate, estamos apenas constando que nossa questão, a propósito dos componentes disciplinares em relação ao saberes dos docentes, é pouco explorada na literatura educacional sob o ângulo que estamos a examinar, qual seja, o dos próprios professores engajados no ensino. Nesse sentido, nossa contribuição, através da investigação levada a cabo no âmbito dessa tese, é pôr em evidência os saberes que um grupo de professores, de diferentes disciplinas

da Educação Básica de 5^a. a 8^a. série, efetivamente, edifica, necessita, mobiliza etc. no seu trabalho, considerando a orientação disciplinar, presente no seu trabalho e na sua formação, e tudo isso, segundo a concepção dos próprios docentes.

1.4 Nossas questões e hipótese de pesquisa

Considerando a forte orientação disciplinar presente tanto no trabalho quanto na formação dos docentes do Ensino Fundamental de 5^a. a 8^a. série, orientação esta que vem sendo criticada nos debates educacionais, há mais de duas décadas, os quais conduziram as às propostas de reformas atuais. Tendo em vista, também, as pesquisas sobre os saberes dos docentes, salientando: 1) que o saber dos professores não pode ser reduzido a comportamentos ou a esquemas mentais unicamente; 2) que os professores produzem um saber em sua prática e a respeito dela; 3) que esses saberes são enraizados nas experiências pessoais e profissionais do docente, e que sua edificação é resultante de um longo processo de socialização profissional, no qual as experiências pré-profissionais e profissionais vão se entrecruzando; 4) que os saberes dos professores devem estar baseados em conhecimentos práticos, isto é, que lhes confirmam autonomia, discernimento e capacidade de mobilizar saberes em ação, refletindo sobre suas ações e saberes, como um profissional; 5) que esses saberes relativos ao agir profissional são extremamente complexos e que parecem não se explicar, unicamente, através dos conhecimentos disciplinares e proposicionais e do modelo aplicacionista da racionalidade técnico-científica, é que nos interessamos por dar a palavra aos professores, a fim de verificar como eles próprios concebem, definem e situam seus saberes, frente aos componentes disciplinares.

Resumidamente, interessamo-nos pela visão dos docentes sobre os seus próprios saberes, e, isto, particularmente, em relação ao lugar, ao peso e ao significado dos componentes disciplinares face a sua formação e trabalho. Em síntese, nossa questão de pesquisa é a seguinte :

- Como os professores do Ensino Fundamental de 5^a. a 8^a. série, concebem os seus saberes profissionais, considerando que, tanto a sua formação, quanto o seu trabalho são marcados por uma orientação fortemente disciplinar?

E, ainda, dentro desta questão :

- Qual é o peso, significado e lugar dos componentes disciplinares na edificação dos saberes dos docentes, a partir da concepção que eles próprios têm dos seus saberes?

Como anunciamos na introdução desta tese, nosso estudo porta sobre três eixos de análise que entrecruzam formação e trabalho e, de cada um deles, nasce um outro conjunto de questões específicas.

O primeiro diz respeito à aprendizagem do *métier*, no qual, focalizaremos, particularmente, a formação inicial, quanto aos seus componentes disciplinares, mas também quanto aos seus componentes pedagógicos e práticos. E, como consideramos que os professores constroem seus saberes em diferentes instâncias formativas e, também, em suas experiências profissionais e até pré-profissionais, estaremos analisando a formação em relação a essas outras instâncias. Nesse sentido, as questões que emergem nesse eixo são as seguintes :

- Como os professores vêem a relação desses componentes no âmbito da sua formação, no que concerne a sua importância, utilidade, hierarquia? Qual é o peso, lugar e significado desses componentes na aprendizagem do ofício, por exemplo, face ao saber da experiência, ao aprender fazendo, ao sentimento de competência que eles possuem, ao seu saber-ensinar? Em síntese, como os professores avaliam a formação inicial frente à aprendizagem do *métier* através da experiência? Eles se reconhecem na formação inicial que receberam? Como eles a avaliam?

O segundo trata dos saberes que se encontram na base da profissão, segundo os próprios docentes. Dito isto, considerando a formação e também o trabalho dos professores, nos perguntamos :

- Até que ponto seus saberes são identificados e marcados pelo campo de conhecimento das disciplinas que ensinam? Quais são os saberes considerados mais importantes no seu trabalho? Qual é o peso, lugar e significado dos componentes disciplinares nos saberes que estão na base do seu ensino?

O terceiro aborda o “trabalho curricular” dos professores. Procuramos, aqui, analisar o docente e seus saberes face à estrutura curricular do Ensino Fundamental de 5^a. a 8^a. série. Neste eixo nos questionamos :

- Como os professores situam seus saberes em relação ao “trabalho curricular”? Que relação desenvolvem com os saberes vigentes no programa escolar? Como definem a disciplina ensinada, bem como suas finalidades, e como equacionam a dupla tarefa de educar e instruir seus alunos? Percebem-se como “especialistas do ensino”, ao definirem seus saberes, seu ensino e a si próprios?

Nossa hipótese de trabalho apóia-se na literatura educacional apresentada durante a exposição e discussão de nosso objeto de estudo, apontando que os professores desenvolvem um saber na prática profissional, que não só não se reduz, mas, também, não se explica, única, e totalmente, através da dimensão disciplinar ou do que estamos denominando de componentes disciplinares, mesmo se os componentes disciplinares estão sempre presentes na atividade de relação com o conhecimento no âmbito do ensino e do trabalho docentes. Isso explica o nosso interesse em dialogar com professores formados em Licenciaturas e atuando nas séries finais do Ensino Fundamental, cujo currículo é estruturado por disciplinas. Situado entre as séries iniciais cuja orientação é generalista, apesar da crescente disciplinarização que invade esse nível de ensino, e entre o Ensino Médio, cuja tradição disciplinar remonta à própria história do ensino secundário, o professor de 5^a. a 8^a. série converte-se no interlocutor privilegiado na análise das questões que nos propusemos a examinar em nossa investigação.