

A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios

Wanderson Ferreira Alves

Universidade Federal de Goiás

Resumo

O objetivo do presente texto é analisar a recepção dos estudos ligados aos saberes da docência junto ao campo da formação de professores no Brasil. A idéia central aqui é compreender, a partir da discussão com a literatura e com as pesquisas recentes, um pouco mais como os autores estudiosos da formação docente têm percebido a chegada desses novos modos de se ver, apreciar e investigar o trabalho do professor. O texto aponta que não há consenso entre o conjunto de autores tomados para análise e que seus argumentos podem ser vistos no contexto de enunciados que subjazem as discussões no campo da formação de professores. Tais enunciados apresentam, pelo menos, três dimensões: a epistemológica, a política e a profissional. A primeira se refere aos embates no campo da constituição do conceito de professor-reflexivo e de seus fundamentos filosóficos. A segunda diz respeito aos seus desdobramentos e significado político. A terceira se exprime em suas possíveis conseqüências para a profissão docente. Conclui indicando a necessidade de se atentar para três questões nos debates sobre os saberes e a formação dos docentes no Brasil: os riscos de, contraditoriamente, se obter um professor ainda mais alienado; o problema da qualidade do debate no campo educacional; e, por fim, a importância de um melhor encaminhamento da relação entre a tradição teórica nacional e a literatura internacional.

Palavras-chave

Formação de professores – Saberes docentes – Epistemologia da prática – Trabalho docente.

Correspondência:

Wanderson Ferreira Alves

Rua Caetano de Franco, Q.13, L.19

74423-450 – Goiânia – GO

e-mail: wandersonfalves@yahoo.com.br

Teacher education and the theories of teacher knowledge: contexts, doubts, and challenges

Wanderson Ferreira Alves

Universidade Federal de Goiás

Abstract

The purpose of the present text is to investigate how the studies related to teacher knowledge were received within the field of teacher education in Brazil. The main issue here is to understand a bit further, from a dialogue with literature and recent studies, how the scholars of teacher education have perceived the arrival of these new ways of seeing, appreciating and investigating the work of the teacher. The text points out the lack of consensus among the authors selected for the study, and that their arguments can be seen in the context of enunciations that underlie the discussions within the field of teacher education. Such statements exhibit at least three dimensions: epistemological, political, and professional. The first refers to the controversies around the issue of the constitution of the concept of reflective teacher and its philosophical foundations. The second is related to the political meanings and unfolding of the statements. The third dimension is expressed in their potential consequences for the teaching profession. The article concludes by indicating the need to pay attention to three issues in the debates about teacher knowledge and education in Brazil: the risk of, contradictorily, producing an even more alienated teacher; the problem of the quality of the debate in the educational field and, lastly, the importance of establishing a better relationship between the national theoretical tradition and the international literature.

Keywords

Teacher education – Teacher knowledge – Epistemology of the practice – Teacher work.

Contact:

Wanderson Ferreira Alves

Rua Caetano de Franco, Q.13, L.19

74423-450 – Goiânia – GO

e-mail: wandersonfalves@yahoo.com.br

O campo da formação de professores ao final do século XX viu chegar novos termos e conceitos referentes aos professores, sua formação e seu trabalho. Expressões como: *epistemologia da prática*, *professor-reflexivo*, *prática-reflexiva*, *professor-pesquisador*, *saberes docentes*, *conhecimentos* e *competências* passaram a fazer parte do vocabulário corrente da área. Apreciados ou não, esses novos termos e conceitos se incorporaram aos debates sobre a Educação e, particularmente, sobre a formação dos professores.

Nos países anglo-saxônicos, os estudos sobre os saberes dos docentes representam uma tradição existente há algumas décadas e que ganha impulso, a partir dos anos 1980, com o movimento mais amplo de profissionalização do magistério. O referido movimento de profissionalização possui como algumas de suas características a busca de elevação da formação profissional do professor ao nível superior e a procura por transformar a estrutura do ensino e da carreira, elevando os salários e o *status* profissional, sendo a profissão médica tomada como modelo de referência. Esses aspectos estão presentes em dois grandes relatórios publicados em 1986 pelo *Holmes Group* – um grupo formado por deanos das universidades americanas – e pelo *Carnegie Task Force on teaching a profession* – grupo formado por autoridades do setor público, empresarial, sindical e educacional. Ambos os relatórios, respectivamente *Tomorrow's teachers* e *A nation prepared: teachers for 21st Century*, problematizam e apontam soluções para o avanço do ensino – o fortalecimento da profissão docente – e podem ser vistos como marcos e impulsionadores do movimento de profissionalização do magistério. Uma análise da gênese e uma crítica aos desdobramentos desse movimento de profissionalização podem ser vistas em Labaree (1992; 1995).

No Brasil, é no início da década de 1990 que, por meio do texto pioneiro de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os estudos que focalizam os saberes tácitos dos professores chegam até nós (Lüdke, 2001). Esses estudos possuem como traços comuns a valorização da experiên-

cia profissional, o entendimento de que é possível a produção de um conhecimento prático e a compreensão de que o professor, ao desenvolver seu trabalho, mobiliza uma pluralidade de saberes. A assimilação dessa forma de ver e compreender o trabalho do professor não vem ocorrendo sem críticas.

Se para autores tão diversos como Tardif (2002), Shulman (1987) e Pimenta (2002), a perspectiva que investiga os saberes dos docentes pode contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores, no entanto, para outros, como Arce (2001) e Duarte (2003), ela pode ser compreendida como um recuo no modo de se conceber a formação do professor, representando um ajustamento ao ideário neoliberal. Vai ficando claro então que abordar o campo dos saberes da docência está longe de ser algo fácil e não problemático, principalmente em um contexto em que aquilo que é novo é, muitas vezes, rapidamente abraçado ou refutado (Pimenta, 2002). Este trabalho procura contribuir para o avanço desse debate.

Diante do contexto acima delineado, o objetivo do presente texto é analisar a recepção dos estudos ligados aos saberes da docência no campo da formação de professores no Brasil. A idéia central aqui é compreender, a partir da discussão com a literatura e com pesquisas recentes, um pouco mais como os autores estudiosos da formação docente têm percebido a chegada desses novos modos de se ver, apreciar e investigar o trabalho do professor. O texto a seguir está assim organizado: no primeiro momento, apresento uma síntese das principais tradições e concepções teóricas que compõem o campo dos saberes da docência; no segundo, procuro mostrar como estava estruturado até os anos 1980 o campo das idéias pedagógicas no Brasil e a perspectiva de formação de professores que lhe era subjacente; no terceiro, discuto as diferentes recepções dos estudos sobre o saber docente entre os autores brasileiros; a seguir, analiso alguns enunciados que perpassam os argumentos dos autores; finalizando, trago uma síntese do que foi observado e aponto algumas perspectivas.

Um pouco das teorias e tradições de um campo de pesquisa

Os estudos sobre os saberes dos professores compõem um amplo e diversificado campo que, em âmbito internacional, vem se constituindo há várias décadas. Trata-se de um campo que recebe contribuições das ciências humanas e sociais, como as abordagens provenientes do comportamentalismo, do cognitivismo, da etnometodologia, da fenomenologia, entre outras (Borges; Tardif, 2001; Gauthier, 1999). Um bom panorama dessas pesquisas e de suas linhas de investigação pode ser visto em Borges (2003).

De acordo com Borges (2003), existem diversos tipos de estudos sobre os saberes do professor, alguns inclusive situados em mais de uma abordagem. Esses estudos incorporam perspectivas variadas que podem ser compreendidos em: pesquisas sobre o comportamento do professor; a cognição do professor; o pensamento do professor; pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas; e, por fim, pesquisas que se orientam pela sociologia do trabalho e das profissões. Vejamos isso com mais detalhes.

As pesquisas sobre o comportamento do professor correspondem à tradição behaviorista ou comportamentalista no ensino. Nela estão localizadas as pesquisas *processo-produto*, caracterizadas por buscar identificar o impacto da ação docente (o processo de ensino) sobre a aprendizagem do aluno (o produto), cujo intuito era compreender o comportamento dos professores eficientes¹. Borges (2003) comenta que muitas críticas foram feitas a essa abordagem, principalmente por ela não levar em consideração os aspectos subjetivos das interações entre o professor e os alunos, bem como o contexto da sala de aula. Ainda segundo a autora, o conhecimento nessa abordagem é visto como externo ao professor, circunscrevendo-se a procedimentos de ensino, conteúdos, métodos e seus efeitos imediatos sobre os alunos.

As pesquisas sobre a cognição do professor emergiram no quadro das críticas à abor-

dagem *processo-produto*. São também oriundas da psicologia, mas diferenciam-se por centrar sua análise nos processos cognitivos dos professores. Essas pesquisas procuraram superar os problemas da abordagem comportamentalista, procedendo a uma minuciosa análise do processo cognitivo posto em movimento pelo professor em suas ações e seus comportamentos no âmbito da sala de aula. Elas buscaram compreender como os professores percebem e ordenam suas ações, como aprendem e fazem uso de informações, transpondo-as de um contexto para outro. O modelo de análise é o lógico matemático e os saberes são vistos como representacionais, configurando-se como um conjunto de informações, roteiros e esquemas de ação que produzem orientações para a prática do sujeito².

As pesquisas sobre o pensamento dos professores são também conhecidas pela expressão inglesa *teachers' thinking*. Trata-se de uma abordagem bastante difundida e que representa desdobramentos da psicologia cognitiva, mas com contribuições de diversas correntes das ciências sociais, como a etnometodologia. Compreende estudos que se interessam pelas narrativas, pesquisas do tipo psicossocial, psicanalítica, sociocrítica e socioconstrutivista, tendo como foco central o pensamento dos professores. Apoiada em Tochon, Borges (2003) comenta que essa abordagem constitui um verdadeiro paradigma, sucessor dos estudos do tipo *processo-produto*, e que se preocupa com aquilo que os docentes pensam, conhecem, percebem, representam a respeito de seu trabalho, a disciplina que ministram e a maneira como pensam e resolvem as questões ligadas ao seu fazer no cotidiano escolar. Os estudos sobre o pensamento dos professores deixaram o âmbito descritivo e se consubstanciaram em ações práti-

1. Entre os autores que integram essa perspectiva está o português António Nóvoa, cujas teorias podem ser vistas em seus trabalhos *Profissão professor* (1991) e *Os professores e sua formação* (1992).

2. Tardif (2002, 2005) e Demailly (1987) são alguns dos autores que se utilizam das contribuições da sociologia do trabalho.

cas, enfim, trata-se de um paradigma que se tornou operatório³.

As *pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas*, por sua vez, foram constituídas a partir da abordagem da fenomenologia, do enfoque etnográfico e do interacionismo. Representam estudos que procuram investigar e evidenciar pensamentos, ações e interações dos sujeitos, mas que o fazem a partir da tomada do contexto em que o sujeito está inserido através da lente histórica e social. O enfoque compreensivo ou fenomenológico não se reduz à cognição ou à razão, mas se volta à compreensão do professor como pessoa, um sujeito que lida e intervém nas situações cotidianas com base em seus valores, suas crenças, suas emoções e suas representações que guardam suas raízes na história de vida do professor, em sua dimensão pessoal e profissional⁴. Um outro enfoque é o do interacionismo simbólico, da etnografia e da etnometodologia que, a partir de uma perspectiva sociológica, irá se deter no modo como o saber docente é construído no processo de socialização profissional e, até mesmo, pré-profissional, em âmbitos como a família, escola, universidade etc. O saber aí passa a ser considerado como um conhecimento prático erigido no trabalho escolar, motivo pelo qual surge para esse enfoque a valorização da observação das interações que os professores estabelecem em sala de aula e na escola.

As *pesquisas que se orientam pelas contribuições da sociologia do trabalho e das profissões* se constituem também em uma importante perspectiva de investigação dos saberes dos professores, possibilitando um enriquecimento das abordagens anteriores. Segundo Borges (2003), não se trata de uma nova corrente teórica, mas de uma subdivisão da sociologia e da sociologia do trabalho que se articula com a etnografia, o interacionismo e a fenomenologia, das quais retém que o saber profissional é aprendido pela experiência, no trabalho e no decorrer de um longo processo que é a socialização profissional⁵. A contribuição da sociologia das profissões permitiu o questionamento da adoção de modelos de formação espelhados em profissões já solidamente constituí-

das, a exemplo da medicina, como também favoreceu que o modelo estrutural-funcionalista de conhecimento profissional, fundado em saberes das disciplinas científicas e altamente especializado, fosse questionado em sua origem.

As abordagens aqui brevemente apresentadas não representam toda a amplitude do campo. Borges (2003) lembra que os estudos sobre os saberes dos professores encontram também com os que investigam temas diversos e a partir de diferentes tradições teóricas. Isso pode ser visto, por exemplo, em estudos que investigam as disciplinas escolares (Chervel, 1990) e os processos de degradação e constituição da profissão de ensinar (Fernández Enguita, 1991). Tendo apresentado, ainda que resumidamente, as linhas que configuram as teorias do saber docente, é preciso agora perguntar pelo contexto em que elas chegam a nosso país. Enfim, que ideário pedagógico orientava a formação de professores no Brasil naquele momento? Como essa formação era concebida? O recurso à história aqui pode ser bastante útil.

A história das idéias pedagógicas no Brasil e a formação docente: uma breve discussão

Tendo por base estudos desenvolvidos por diversos autores (Alves, 2003; Saviani, 1997; 1999; 2001; Xavier, 2002; Ribeiro, 1986; Romanelli, 2002), é possível apontar, pelo menos, três importantes momentos no pensamento pedagógico em nosso país ao longo do século XX, a

3. Isso fica bastante evidente no trabalho desenvolvido por Carvalho e Simões (2002). As autoras elaboraram um amplo estudo em artigos de periódicos de circulação nacional sobre o tema da formação contínua entre os anos 1990 e 1997 e, entre seus achados, apontam que o conceito de formação de professores predominante é o da concepção crítico-reflexiva.
4. Diversos autores têm apontado limites na teoria desenvolvida por Donald Schön, problematizando seu caráter individual, pragmático e de não-observância dos contextos institucionais e sociais. A esse respeito, sugiro consultar Contreras (2002), Campos e Pessoa (1998) e Pimenta (2002).
5. Segundo Libâneo (2002), o reconstrucionismo social é um movimento que surgiu nos Estados Unidos no final dos anos 1950 sob a liderança de Theodore Brameld. Influenciado por Dewey, mas construindo uma teorização própria, Brameld desenvolve uma perspectiva que aponta para o caráter transformador da Educação tendo em vista a construção de uma nova ordem social.

saber: a pedagogia escolanovista, a pedagogia tecnicista e o surgimento das pedagogias críticas, com destaque para a concepção histórico-crítica. A seguir, procuro delinear, ainda que resumidamente, o contexto em que essas idéias pedagógicas emergem e como, no interior de cada uma delas, a docência foi projetada.

O movimento escolanovista

É de um contexto marcado por mudanças sociais, políticas e econômicas no início do século XX no Brasil que emerge o movimento que ficou conhecido como Escola Nova. Movimento encampado pela elite intelectual brasileira que propunha conduzir o país à modernização por meio da Educação, o escolanovismo e, particularmente, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova representam um marco na redefinição da Educação no Brasil e na construção da escola pública (Xavier, 2002).

No quadro das significativas mudanças que ocorriam no período, era preciso criar um Brasil novo, que deixasse para trás as mazelas do passado e vislumbresse o futuro. Nesse sentido, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, consubstancia-se em um corpo de medidas delineadoras de um novo sistema educacional, de caráter único, laico, em base científica e sob a responsabilidade do Estado. Tais proposições, contudo, lograram efetivação conforme a correlação de forças existentes na sociedade e, assim, se constituíram em um movimento com avanços, recuos e permanências. No entanto, o saldo dos embates entre renovadores e conservadores, como assinala Romanelli (2002), não foi positivo para os primeiros e expressou o modo como o poder estava estruturado no contexto brasileiro.

O escolanovismo representa uma proposta pedagógica de caráter humanista e tem seus pressupostos constituídos a partir da chegada ao Brasil de idéias oriundas da Europa e dos Estados Unidos, principalmente do educador norte-americano John Dewey e sua concepção liberal de educação e sociedade. Assim, o eixo do ensino

que na escola tradicional estava centrado no professor, foi no escolanovismo deslocado para o aluno, buscando atender suas necessidades e seus interesses. A intenção era formar um homem integral por meio de uma educação adequada e que, apoiada na ciência, levasse em consideração o desenvolvimento psicobiológico dos educandos. Para isso, já apontava o Manifesto dos Pioneiros, os docentes deveriam ter sua formação realizada em nível superior (Xavier, 2002). Tal aspecto era de fundamental importância, pois “desde o início do século 19 até os anos 30, a formação docente era restrita a escola normal a qual preparava o docente das ‘primeiras letras’” (Cury, 2005, p. 4, *grifos do autor*).

Enfim, no âmbito do pensamento escolanovista, o professor passa a ser aquele que organiza as situações em sala de aula de modo a permitir o aprendizado do aluno, sendo a preocupação com os conteúdos uma das importantes características da escola tradicional, deslocada para a preocupação com os meios de ensino (Saviani, 1997).

A pedagogia tecnicista

Entre 1955 e 1961, o Brasil viveu anos de significativo desenvolvimento econômico. A intervenção do Estado e o fluxo de capital internacional, proveniente da instalação de indústrias de bens de consumo duráveis e equipamentos, favoreceram esse crescimento. Contudo, o período também foi marcado pela concentração do lucro e pela tensão entre uma política de caráter nacional-desenvolvimentista e um modelo econômico que contava com o investimento estrangeiro (Ribeiro, 1986). A agudização da tensão aí gerada foi um dos fatores mais importantes para a ocorrência do Golpe de 1964 e demarcou uma nova fase no capitalismo brasileiro: um capitalismo do tipo associado e subordinado ao grande capital.

O crescimento do parque industrial necessitava de mão-de-obra qualificada e existia uma demanda crescente da sociedade por mais escolarização. Nesse sentido, a Educação foi sendo enfocada e percebida como portadora de

desajustes — altos índices de repetência, evasão, baixa oferta — ao passo que o discurso economicista obteve cada vez mais espaço. A Educação precisava avançar para que não fosse um entrave ao suposto desenvolvimento do país. No entanto, o discurso que permeou o campo educativo do período, longe de conceber a educação como entrave, tratou-a como fator de produção. Tal concepção correspondia a uma visão economicista do campo educacional e era oriunda do que ficou conhecido pelo nome de teoria do capital humano (Frigotto, 1999). Dessa forma, criou-se um ambiente favorável à racionalização da Educação e à implementação de uma tecnologia educacional capaz de responder às exigências do mercado, ao passo que se produzia a despolitização das práticas.

Sendo assim, o pensamento educacional se voltou para a instrumentalização do ensino e a formação docente passou a ser orientada para o domínio de comportamentos e habilidades passíveis de serem observados e verificados (Lelis, 2001). Nesse aspecto, os anos 1970 foram emblemáticos:

[...] período áureo do tecnicismo no Brasil, tanto a pesquisa como os programas de formação/seleção de professores passam a valorizar os aspectos didático-metodológicos, sobretudo as tecnologias de ensino, nomeadamente os métodos e técnicas especiais de ensino. (Fiorentini; Souza Junior; Melo, 1998, p. 313)

Tendo procurado apresentar alguns traços centrais do tecnicismo no âmbito pedagógico brasileiro, a seguir apresento a pedagogia histórico-crítica.

A pedagogia histórico-crítica

O cenário brasileiro que viu surgir a pedagogia histórico-crítica, entre o final da década de 1970 e início dos anos 1980, é o de um regime ditatorial cada vez mais deslegitimado. A insatisfação popular com um regime político opressor, o colapso da economia e a submissão ao Fundo Monetário Internacional formam o

contexto no qual a sociedade civil mostra cada vez mais sua força.

Alguns desses protagonistas podem ser identificados nas Comunidades de Base da Igreja Católica, em uma esquerda marxista dispersa e na emergência do novo sindicalismo (Sader, 1988). Focalizando particularmente a década de 1980, é possível perceber os avanços conseguidos pela sociedade civil: fundação do Partido dos Trabalhadores (1980), criação da Central Única dos Trabalhadores (1983) e elaboração e promulgação da Constituição Federal (1988). Do lado do movimento dos educadores, é importante registrar a iniciativa dos professores e de suas entidades representativas — como a Ande, a ANPED e o Cedes — de reeditar sob o nome de Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) as antigas Conferências Nacionais de Educação obstruídas pela ditadura militar (Pimenta, 2002). Ademais, vale lembrar ainda que nos anos 1980, mais precisamente em 1983, é criado o Comitê Pró-Formação do Educador que, posteriormente, em 1990, passa a se chamar Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

No âmbito acadêmico, a institucionalização da pós-graduação na área de Educação, com a Lei 5540/68, forneceu um forte impulso às discussões sobre a Educação no país e esta, munida de um referencial teórico marxista e gramsciano, constituiu-se em espaço de resistência à ditadura militar (Pimenta, 2002). Enfim, é dentro desse quadro, no qual os ventos democráticos começam a soprar e se intensificam, que melhor pode ser localizada a emergência da pedagogia histórico-crítica e o impulso que obteve nos anos 1980.

A pedagogia histórico-crítica tem sua origem nos estudos do professor Dermeval Saviani (1997) que, procurando melhor delimitar a pedagogia dialética entre as pedagogias críticas (abordagens crítico-reprodutivistas e a abordagem de Paulo Freire), sistematizou-a entre 1979 e 1983. Inspirando-se em Marx, Saviani fará uso do materialismo-histórico e da compreensão dialética da realidade para propor uma pedagogia que avance para além das teorias da reprodução e

possa contribuir no processo de transformação social. A pedagogia histórico-crítica faz uma clara opção em favor da classe trabalhadora e dá ênfase ao aprendizado do conhecimento sistematizado, pois defende que a instituição escolar está ligada ao problema da ciência. Outro ponto importante é que em oposição à neutralidade da prática educativa, propalada pelo tecnicismo, Saviani traz uma pedagogia com forte sentido político e que aponta na direção de uma sociedade sem classes. Por último, cabe acrescentar que a tarefa da pedagogia nessa perspectiva é a sistematização dos métodos e processos de ensino, enquanto a produção do conhecimento ensinado é uma atribuição dos cientistas (Saviani, 1997). Ao professor cabe, então, organizar o processo educativo de tal modo a possibilitar ao aluno a apropriação da cultura historicamente elaborada pela humanidade.

Acredito ter deixado claro alguns dos principais aspectos que caracterizam a pedagogia histórico-crítica e o contexto em que esta emerge nos anos 1980. Seu ideário pedagógico marcou e marca profundamente a Educação brasileira e suas contribuições permitiram a constituição de importantes estudos nessa área. Contudo, é preciso efetuar um balanço não somente de seus avanços, mas também de seus limites – refiro-me aos apresentados, pelo menos, naquele determinado momento histórico. A esse respeito, Fiorentini, Souza Júnior e Melo (1998) apontam que as discussões nesse período privilegiaram questões sociopolíticas amplas ao passo que aquilo que o professor pensava e acreditava era pouco valorizado, sendo sua prática vista apenas pelas negatividades que apresentava.

Na década de 80, a dimensão sociopolítica dominaria o discurso pedagógico, sobretudo as relações/determinações sociopolíticas e ideológicas da prática pedagógica. [...] Os saberes escolares, os saberes docentes tácitos ou implícitos e as crenças epistemológicas, como destaca Llinares (1996), seriam muito pouco valorizadas e raramente problematizadas ou investigadas tanto pela pesquisa acadêmica

educacional como pelos programas de formação de professores. Embora a prática pedagógica em sala de aula e os saberes docentes tenha começado, neste período, a ser investigados, as pesquisas não tinham o intuito de explicitá-los e/ou valorizá-los como formas válidas ou legítimas de saber. Ao contrário, procuravam destacar, como diriam Ezpeleta; Rockwell (1986) e Gerald (1993), a negatividade da prática pedagógica, isto é, procuravam analisar a prática pedagógica e os saberes docentes pelas suas carências ou confirmações em relação a um modelo teórico que os idealizava. (p. 313-314)

Esse é um pouco do contexto em que os estudos sobre os saberes dos docentes chegam a nosso país no início dos anos 1990, com o texto do canadense Maurice Tardif (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991) e as obras, por aqui já bastante conhecidas, do português António Nóvoa (1991; 1992). Entre as contribuições dessas teorias, sem dúvida, pelo que foi exposto anteriormente, está o fornecimento de instrumentos teórico-conceituais e metodológicos de investigação sobre os professores, procurando captar o que fazem, como pensam, no que acreditam, como se relacionam com o trabalho, quais suas histórias de vida e que aspectos contribuem para sua constituição profissional. Um importante resultado de tudo isso foi um aumento da percepção da complexidade do processo de formação do professor e de seu trabalho.

A questão é que cada vez mais ficou claro que formar o professor e pensar o trabalho docente não eram exclusivamente, embora continuem sendo fundamentais, um problema de fornecimento de boas teorias e bons métodos de ensino. Cada vez mais ficou claro que o professor ao agir em seu trabalho não o faz somente baseando-se em conhecimentos científicos ou, em outras palavras, que em seu pensamento não existem somente conteúdos de ciência. Os estudos que investigavam os saberes dos professores pareciam ajudar justamente no alargamento dessa compreensão. Entretanto, várias

foram as recepções que essa perspectiva obteve entre os autores brasileiros e é isso que discuto a seguir.

Um consenso entre os autores brasileiros?

Abraçados muito rapidamente por uns ou refutados sem maiores análises por outros, os estudos sobre os saberes dos professores foram e estão sendo objeto de apreciações de vários autores no Brasil⁶. Os enfoques, conceitos e termos existentes no âmbito dessa orientação teórica, como o conceito de professor-reflexivo, do professor-pesquisador, da epistemologia da prática etc., estão sendo discutidos e analisados, de modo que sua pertinência vem sendo problematizada por diversos estudiosos, entre alguns deles estão Arce (2001), Freitas (2002), Duarte (2003), Libâneo (2002) e Pimenta (2002). Vejamos como esses autores se posicionam sobre a questão.

Em um estudo em que analisa a influência dos postulados pós-modernos e neoliberais nas políticas de formação de professores, Arce (2001) toma como objeto de investigação dois documentos oficiais: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Referencial para a Formação de Professores da Educação Infantil. Ao longo do texto, a autora argumenta e faz críticas muito pertinentes à orientação estreita de formação profissional que perpassa esses documentos e que, para ela, poderia levar a uma descaracterização da profissão docente. A autora observa um possível vínculo entre as orientações emanadas do MEC, eivadas da noção de professor-reflexivo e de profissional que age na incerteza, com o neoliberalismo e o pós-modernismo, o que levaria a um esvaziamento na formação do professor.

De acordo com Arce (2001), a base teórica do referencial para a formação de professores é constituída a partir de *teorias estrangeiras*, que trazem a valorização dos saberes tácitos, das crenças e das experiências práticas na profissão. A autora questiona se os autores que informam essas teorias, a exemplo de pesquisadores como

António Nóvoa, Schön, Zeichner e Perrenoud, não estariam vinculados às perspectivas pós-modernas e neoliberais.

Uma outra autora que tece considerações também bastante críticas sobre o tema em questão é Freitas (2002). Ao longo de um texto em que analisa um pouco do percurso dos debates e embates sobre a formação de professores no Brasil, atendo-se especialmente à análise das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica, a autora, a meu ver, acertadamente aponta o sentido instrumental da política educacional para a formação docente no país.

Mapeando a situação para explicar o problema, Freitas (2002) observa o movimento de desresponsabilização do Estado e o fato de que a Educação e a formação de professores estão sendo submetidas à lógica da reestruturação produtiva, em que a flexibilização curricular forja perfis profissionais mais adequados aos novos tempos. A autora aponta ainda que se nos anos 1980 os educadores construíram a ruptura com o tecnicismo e buscaram uma formação profissional de caráter sociohistórico, ampla e orientada à constituição da consciência crítica, e os anos 1990 marcaram a assunção da categoria da prática ou da prática reflexiva, trazendo consigo o deslocamento da categoria trabalho. Alinhando os argumentos, Freitas afirma que a política educacional em curso retira do âmbito universitário e priva da ciência a formação dos professores. Assim, longe de se promover a profissionalização dos professores, o que se favorece é sua desprofissionalização. Para ela, e isto parece ser a questão central, a formação docente estaria sendo transferida para o campo da 'epistemologia da prática'.

Nossa hipótese é a que as atuais políticas educacionais para a graduação e também para a

6. Isto fica bastante evidente no trabalho desenvolvido por Carvalho e Simões (2002). As autoras elaboraram um amplo estudo em artigos de periódicos de circulação nacional sobre o tema da formação contínua entre os anos 1990 e 1997 e, entre seus achados, apontam que o conceito de formação de professores predominante é o da concepção crítico-reflexiva.

pós-graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo 'campo' de conhecimento: da 'epistemologia da prática', no campo das práticas educativas ou da práxis. Vários estudos vêm firmando essa perspectiva fortalecidos pelas reformas educativas das últimas décadas, em particular aqueles que ancoram, em nosso país, nas contribuições de Nóvoa, Schön, Zeichner, Gauthier, Tardif e Perrenoud. (Freitas, 2002, p.148, grifos do autor)

Outro autor que compreende como problemático o conceito de epistemologia da prática é Duarte (2003). Em artigo publicado na revista Educação & Sociedade, ele discute as noções de conhecimento tácito e conhecimento escolar nas teorizações de Schön. Sua tese é que a epistemologia da prática favorece a secundarização do papel da teoria e, conseqüentemente, do saber acadêmico na formação do professor.

[...] afirmei que o escolanovismo e o construtivismo seriam concepções negativas sobre o ato de ensinar. Agora estendo essa mesma afirmação aos estudos na linha da 'epistemologia da prática', do 'professor reflexivo' e da 'pedagogia das competências', pois esses estudos negam duplamente o ato de ensinar, ou seja, a transmissão do conhecimento escolar: negam que essa seja a tarefa do professor e negam que essa seja tarefa dos formadores de professores. (p. 620, grifos do autor)

Em um exercício arriscado, Duarte (2003) generaliza os limites contidos nas proposições de Schön para os demais autores que, em maior ou menor medida, se vinculem aos estudos relativos à epistemologia da prática⁷. Assim, por exemplo, compreende que o canadense Maurice Tardif desvaloriza o saber acadêmico na formação de professores. Comentando um artigo de Tardif, Duarte (2000) assim se pronuncia:

Ao longo de todo o artigo os argumentos de Tardif vão se somando e encadeando-se a fim de conduzir à conclusão sobre a irrelevância ou até mesmo sobre o caráter prejudicial do saber científico/teórico/acadêmico tanto na formação de professores como na pesquisa educacional. (p. 606)

O referido autor acrescenta ainda, aproximando-se da posição de Arce (2001), a afirmação de que essa concepção teórica é uma das expressões da ideologia neoliberal e pós-moderna. Enfim, para Duarte, a perspectiva que valoriza a epistemologia da prática concorre para precarizar a Educação brasileira e a formação docente.

Uma perspectiva crítica, mas distinta das anteriores, é a de Libâneo (2002). Preocupado com uma possível mera oscilação do pensamento pedagógico brasileiro provocada pela penetração das teorias sobre o professor-reflexivo, Libâneo delinea os sentidos do termo 'reflexividade' e examina um possível reducionismo na interpretação do fenômeno educativo. Para ele, o que nomeia a noção de reflexividade é a capacidade racional dos seres humanos, que permite a estes pensarem sobre si próprios. Esse atributo humano pode, no entanto, ser visto pelo menos sob duas óticas distintas: a *reflexividade de cunho neoliberal* e a *reflexividade de cunho crítico*. Ambas as noções, alerta o autor, possuem a mesma fonte teórica — a modernidade e o iluminismo —, pois o que está em jogo é o uso da razão para a intervenção humana na sociedade, embora algumas concepções do professor-reflexivo incorporem aspectos próximos das abordagens pós-modernas.

Libâneo (2002) compreende que as noções de reflexividade acima assinaladas partilham o mesmo contexto social: o mundo contemporâneo em que há uma crescente imbricação entre ciência e técnica, em que há uma intelectualização do processo de trabalho, reestruturação da produção e busca por profissionais mais flexíveis. Nesse

7. Diversos autores têm apontado limites na teoria desenvolvida por Donald Schön, problematizando seu caráter individual, pragmático e de não-observância dos contextos institucionais e sociais. A esse respeito, sugiro consultar Contreras (2002), Campos e Pessoa (1998) e Pimenta (2002).

quadro, a *reflexividade de cunho neoliberal*, filosoficamente sustentada no liberalismo e no pragmatismo, constrói proposições de natureza racional-tecnológica e padece de praticismo, sendo seu objetivo a identificação dos indivíduos com as necessidades do atual modelo de regulação da produção. Já a *reflexividade de cunho crítico*, bem ao contrário da anterior, tem suas bases filosóficas no marxismo, no neomarxismo, no reconstrucionismo social, na fenomenologia e na teoria da ação comunicativa. A preocupação não é com a adaptação dos indivíduos à sociedade, mas com sua autonomia e emancipação.

Contudo, o autor pondera que embora não seja possível contestar as contribuições que as teorizações sobre o professor-reflexivo trouxeram, adverte que elas também podem incorrer em não-valorização dos conhecimentos teóricos, em uma concepção individual de reflexão e na desconsideração do contexto social. Ademais, diz ainda Libâneo (2002), é difícil negar uma identificação entre o desenvolvimento da capacidade reflexiva e o tipo de perfil desejado de trabalhador na contemporaneidade face à intelectualização do processo produtivo: um trabalhador (ou um professor) mais autônomo, capaz de tomar decisões e de automonitoramento. Vejamos agora o posicionamento de Pimenta (2002).

Em um estudo que analisa o conceito, os fundamentos e a apropriação que vem sendo feita das teorias sobre o professor-reflexivo no Brasil, Pimenta (2002) avalia os limites e os avanços trazidos por essa perspectiva para o campo educacional e, em particular, para a formação de professores. Para a autora, as contribuições de Schön foram importantes ao permitir uma reconfiguração dos pressupostos que sustentavam (e sustentam) o modelo tradicional de formação profissional assentado na racionalidade técnica, decorrendo daí pensar em um currículo capaz de dar conta dessa formação, bem como nas condições de trabalho para que esse profissional reflexivo pudesse exercer seu ofício. No entanto, em que pese os avanços trazidos por Schön, é possível anunciar

uma série de limites em suas proposições e em suas apropriações.

Sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si próprio; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens dos contextos que a gerou, o que pode levar a uma banalização da perspectiva da reflexão. (Pimenta, 2002, p. 22)

Assim, convergindo o pensamento com autores como Zeichner (1998) e Contreras (2002), Pimenta (2002) aponta a importância da dimensão teórica na formação do professor, bem como a necessidade da reflexão coletiva, da compreensão dos contextos institucionais em que se atua e da apreensão crítica da realidade social mais ampla. De acordo com Pimenta (2002), no contexto do neoliberalismo, o conceito de professor-reflexivo é muitas vezes transformado em um simples termo, perdendo sua potencialidade para a elevação do estatuto profissional docente e a melhoria da educação escolar, pontos esses defendidos pela autora. Daí é que, em nome dessa perspectiva, a política educacional dos governos neoliberais desqualifica a formação profissional dos professores, propõe aligeiramento da formação e não oferece condições objetivas de trabalho. O professor-reflexivo se torna, então, nesse contexto, objeto de mera retórica.

Autores diversos e com olhares diferentes. Alguns convergindo em suas inquietações e seus entendimentos, outros se afastando e marcando

posições contrárias. Enfim, o debate sobre o professor e seus saberes parece ser bastante acirrado.

Ao proceder a um balanço do que disseram os autores acima sobre as perspectivas teóricas que valorizam os saberes dos professores, é possível sinalizar que, no conjunto, não há consenso entre eles. O dissenso se manifesta, pelo menos, em três dimensões: a epistemológica, a política e a profissional. A primeira se refere aos embates no campo da constituição do conceito de professor-reflexivo e de seus fundamentos filosóficos. A segunda diz respeito aos seus desdobramentos e significado político. A terceira se exprime em suas possíveis conseqüências para a profissão docente. A seguir, proponho o exercício de analisar cada uma dessas dimensões, buscando delinear e discutir algumas teses que lhes são subjacentes e que podem ser vistas sob a forma de enunciados.

Examinando alguns enunciados

Dimensão epistemológica

Enunciado: os estudos que se orientam pela epistemologia da prática e seus correlatos fundam-se na filosofia pragmática deweyana e no ideário da pós-modernidade, sendo portadores de todas as suas limitações.

Constituindo-se em uma longa tradição em alguns países, notadamente nos Estados Unidos da América, a filosofia de matriz pragmática orienta vários autores no âmbito dos estudos sobre os saberes da docência, principalmente nas discussões sobre a prática-reflexiva. Entre esses autores, talvez o mais proeminente seja Donald Schön. Aqui, com base em Smyth (1992), aponto dois aspectos: primeiro, Schön legitimou tendências e fomentou estudos na linha da prática-reflexiva, mas não foi seu precursor, pois esta já estava presente nas teorizações de Dewey; segundo, embora Schön tenha tido papel importante no impulso que tomaram os estudos sobre a reflexividade na docência, essa perspectiva teórica acabou tomando muitas direções e hoje segue por diferentes caminhos. Assim, vai se desvelando algo importante para o que nos interessa aqui: a impos-

sibilidade de generalização das limitações contidas na abordagem schôniana e no pragmatismo.

Tal questão fica clara quando se faz um mero exercício de comparação. Tomando como exemplo um outro autor, o também norte-americano Kenneth Zeichner, é possível perceber o quanto existem aproximações e distanciamentos em relação a Schön. A perspectiva de prática-reflexiva desenvolvida por Zeichner (1983; 1998) procura ultrapassar a dimensão técnica de ensino, constituir um profissional que compreenda o contexto social mais amplo e que seja compromissado com a mudança social em direção a uma sociedade mais justa e igualitária. Ademais, sua filiação teórico-filosófica é o reconstrucionismo social⁸, o que lhe confere o sentido de perceber o ensino como uma atividade crítica (Libâneo, 2002). Enfim, o que estou procurando evidenciar é a impropriedade de generalizações em um campo tão amplo e que reúne autores tão diversos como o campo dos estudos sobre os saberes dos professores.

Outro aspecto importante, ainda dentro desse enunciado, é a atribuição do impulso recebido pelo conceito de reflexividade às influências da pós-modernidade. Um argumento, na verdade, duplamente curioso. Primeiro, porque uma das críticas mais comuns à pós-modernidade reside em sua suposta desvalorização da razão humana, ponto que a idéia de reflexividade marca posição oposta ao exprimir justamente a capacidade racional humana. A reflexividade é justamente esse atributo de indivíduos e grupos humanos de pensarem sobre si próprios (Libâneo, 2002). Em segundo lugar, porque existe mais de um significado de reflexividade. Esta pode ser entendida como um pensar sobre os próprios atos e conteúdos da minha mente, envolvendo introspecção e formando orientações teóricas para a prática; pode ser entendida, também, como uma relação direta entre minha capacidade de reflexão e as situações práticas, não sendo introspecção, mas algo imanente à minha ação e constituído em situações que ensejem experiência (é o caso do

8. O problema da qualidade do debate no campo da Educação vem sendo apontado por autores de diferentes tradições teóricas, como Becker (2003) e Guiraldelli Júnior (2001).

pragmatismo); e ainda pode ser compreendida como reflexão dialética, sendo esta construída pelo pressuposto de que existe uma realidade das coisas no mundo, independente de minha compreensão delas, e que essa realidade pode ser apreendida mediante uma lógica de pensamento, um processo de reflexão capaz de elaborar uma explicação teórico-prática da realidade (Libâneo, 2002).

Portanto, o conceito de reflexividade não tem somente um sentido e não pode ser ligado mecanicamente à perspectiva pós-moderna. Isso não significa que não possam existir apropriações pós-modernas entre os muitos autores que desenvolvem pesquisas na linha da epistemologia da prática, do professor-pesquisador, do professor-reflexivo etc. Quer dizer apenas que as análises precisam ser mais atentas à complexidade do universo a que se propõe investigar. É emblemático, por exemplo, a prática, não muito rara, de se conceber o pós-modernismo como sendo algo negativo por definição, uma espécie de portador de todos os males e que, sendo assim, não requer maiores análises. Ora, como professor e pesquisador, eu me alinho ao paradigma da modernidade, mas não posso deixar de observar que, ao não questionarmos os fundamentos de nossos esforços intelectuais, incorremos no risco de não colocar a teoria à prova, promovendo estranhamente sua autonomização. É preciso examinar com mais cuidado as teorias da pós-modernidade, pois, como lembra um bom autor marxista, elas não são unívocas e posicionar-se simplesmente contra ou a favor é algo pouco produtivo (Frigotto, 1998).

Dimensão econômico-política

Enunciado: *o surgimento dos estudos sobre os saberes dos professores e as proposições dele advindas são expressão do neoliberalismo e convergem com o processo mais amplo de reestruturação produtiva no capitalismo.*

O neoliberalismo corresponde a um conjunto de receitas econômicas e programas políticos propostos a partir dos anos 1970 do século passado e que foram largamente inspiradas nas proposições de Hayek e Milton Friedmam (Therborn,

1998). O contexto em que as teorias do saber docente e o movimento de profissionalização do magistério vão se delineando e ganham impulso, coincide com esse momento. É o momento da eclosão da crise do modelo de Estado do Bem-Estar Social nos países do Norte e a reorganização do processo de produção capitalista.

Nesse mesmo contexto, houve a ascensão da Nova Direita e seu dogma do livre mercado. O discurso da autonomia e da descentralização se converte em ataque às estruturas que sustentavam os direitos sociais, decorrendo daí a privatização, as políticas de livre escolha, a abertura da Educação à lógica da competição, a desregulamentação, o aumento do centralismo e a ênfase na instrumentalização técnica para a eficiência do ensino (Smyth, 1992). Se essas são mudanças profundas na relação Estado-sociedade, elas não ficam atrás das mudanças no mundo do trabalho. Os anos 1970 marcam também uma mudança de paradigma na produção capitalista com a chegada do *toyotismo* e suas novas demandas. O novo trabalhador requerido precisaria possuir novos atributos, como uma maior capacidade de abstração, de trabalho em equipe, de tomada de decisão, automonitoramento e compreensão global do processo de trabalho. Temos aqui os contornos que formam o perfil do novo de trabalhador, um trabalhador mais 'reflexivo'.

Tudo isso não tardou a repercutir no campo educativo. As reformas educacionais nos anos 1980 em vários países capitalistas centrais colocaram em marcha essas novas demandas. Não somente os alunos foram chamados pelas novas exigências, mas também os professores, daí a prática-reflexiva e a autonomia docente e das escolas serem postas como elementos essenciais em muitas iniciativas oficiais. Em síntese, estamos diante de um processo conflitante em que, de um lado, o Estado promove os ajustes e a infra-estrutura adequada à reprodução do capital e, por outro, desenham-se caminhos para a maximização do lucro, particularmente por meio da constituição de trabalhadores mais flexíveis, criativos e que compreendam o processo

de trabalho. No entanto, é preciso introduzir nessa análise a lógica dialética.

É mesmo necessário compreender as reformas educacionais e o ideário da prática reflexiva do professor no contexto das profundas transformações do capitalismo, mas isso não pode conduzir a um cenário determinista (Smyth, 1992). Devem-se evitar interpretações simplistas, como as que relacionam qualquer modificação no processo de trabalho com o aumento da tirania do trabalho capitalista⁹. É necessário que sejamos mais cuidadosos, pois a maneira ativa como as pessoas agem muitas vezes desmente essas interpretações muito rígidas: as pessoas podem construir práticas contra-hegemônicas. Assim, junto com Libâneo (2002), é possível compreender que a *prática reflexiva de cunho crítico* possui o mesmo contexto de origem da *prática reflexiva de cunho neoliberal*, embora ambas sejam fundamentalmente diferentes.

Dimensão profissional

Enunciado: *as teorias do saber docente podem contribuir com o desenvolvimento da profissionalidade do professor e para o avanço das condições de oferecimento da educação escolar.*

Os estudos sobre os saberes dos professores e o conjunto de conceitos que foram sendo construídos por autores que se aproximavam dessa perspectiva trouxeram, ao que parece, contribuições importantes para a Educação, particularmente para o campo da formação de professores. O professor-reflexivo, o professor-pesquisador, a epistemologia da prática, o processo de constituição dos saberes etc. não podiam ser pensados em abstrato. Logo, a crítica à racionalidade técnica e ao sentido do processo formativo presentes em muitos cursos de formação profissional passou a ser questionada, bem como foi colocada em pauta as condições concretas de exercício profissional. Para a formação de professores, isso representou o entendimento de que a formação inicial e contínua precisava avançar em vários aspectos li-

gados à questão pedagógica, mas também em aspectos referentes à dimensão política e epistemológica. Questões como a da racionalidade orientadora dos cursos, o currículo de formação, a relação universidade-escola, a relação entre professores universitários e professores das escolas, as condições objetivas de trabalho do professor, a necessidade de formação contínua em serviço, a pesquisa docente na escola etc. passaram ou voltaram a partir de novos aportes a ser objeto de problematização. Algumas dessas questões resultaram inclusive em propostas concretas de ação e se converteram em inovadoras estratégias de intervenção pedagógica e formação docente – a título de exemplo, é possível citar o trabalho de Bracht (2003) e sua equipe na Universidade Federal do Espírito Santo, onde desenvolveram um curso de especialização tendo como eixo central a pesquisa-ação.

Faz-se necessário assinalar que tudo isso não ocorreu ou ocorre sem contradições. Muito do que foi produzido no campo pelos estudiosos dessas questões foi apropriado também pelo discurso neoliberal de governos interessados em implementar reformas educacionais em diversos países e, também, no Brasil. Como diz Smyth (1992), o conceito de prática reflexiva tornou-se crescentemente institucionalizado.

Contudo, de um modo geral, é possível dizer que o campo de estudos dos saberes docentes, com suas diversas abordagens e autores, permitiu compreender melhor o *desenvolvimento profissional docente*¹⁰. Esse conceito aponta para a não dissociação da formação inicial, formação contínua e condições objetivas de trabalho nas discussões relativas aos docentes, seu trabalho e sua formação. Portanto, desde já, afirmo a importância do campo de estudos que investiga os saberes docentes para o processo de construção da profissionalidade

⁹ As discussões sobre essa questão no debate educacional brasileiro parecem ter sofrido significativa influência das teses bravermanianas sobre a progressiva degradação do trabalho sob o capitalismo. A sociologia do trabalho, todavia, produziu outras perspectivas mais matizadas. Uma análise dessa questão pode ser vista em Ferretti (2004).

¹⁰ A esse respeito consultar Almeida (1999).

do professor. Esta, no entanto, é ainda uma visão parcial da questão.

O debate sobre a noção de profissionalismo no ensino é bastante acirrado. Apenas para aquilatar a amplitude dessa discussão, é possível destacar autores, como Fernández Enguita (1991), que concebem o ensino como uma semiprofissão, outros, como Nóvoa (1991), sinalizam para o entendimento do ensino como uma profissão e, ainda, existem autores, como Labaree (1992), que compreendem que a profissionalização do ensino traria mais prejuízos que benefícios a professores, alunos e comunidade escolar. Enfim, essa não é uma discussão fácil. Subjacente a ela está com frequência a negação ou afirmação do modelo liberal de profissão. Nesse sentido, convergindo com Contreras (2002), entendo que pensar o profissionalismo no ensino a partir de fora, um modelo externo como o da profissão médica, por exemplo, não parece ser o caminho mais adequado. Esse é um modelo que busca monopólio do saber por exclusão, se assenta na relação profissional-cliente e valoriza a impessoalidade. Outro caminho é pensar o sentido de ser profissional no magistério a partir de sua especificidade. Aí sim vale a pena pensar em profissionalismo no ensino, pois seu sentido abandona o âmbito exclusivamente privado, permitindo que pais, alunos e comunidade escolar se beneficiem dele.

Conclusão

O posicionamento dos autores que aqui foram analisados permite sinalizar que o campo de estudos sobre os saberes docentes e suas teorias no Brasil não é consensual. Na posição crítica dos autores, é possível perceber uma aproximação a duas lógicas de entendimento: para uns, parece se tratar de uma ideologia – no sentido de mascaramento da realidade –; e para outros, corresponde a uma perspectiva teórica que possui potencial para contribuir com a profissão docente e com a educação escolar. Essas duas lógicas de entendimento gravitam em torno de vários enunciados, dos quais ten-

tei explorar alguns deles. Extraio de toda essa análise três aspectos que me parecem fundamentais para o avanço das discussões. Primeiro, algumas das críticas realizadas aos estudos sobre os saberes docentes precisam mesmo ser consideradas. É necessário que se atente para os riscos de que, em um contexto em que se discute tanto o professor como sujeito, em um processo contraditório, se obtenha um professor ainda mais alienado (Palhano, 1995). Nesse aspecto, ganha evidência, de um lado, o problema do lugar da teoria na formação e no trabalho docente e, de outro, o problema de que a formação profissional – inicial e contínua –, a participação nas decisões que afetam as escolas e as condições objetivas de trabalho ainda são enormes desafios para os professores brasileiros.

Em relação ao segundo aspecto, aponto que é imprescindível nas discussões sobre a formação do professor o zelo pelo rigor da argumentação. A não-observância disso permite que uma parte de determinado fenômeno seja tomado pelo todo e que, conseqüentemente, se façam generalizações espúrias. Por exemplo, o que permite a um autor afirmar que os limites contidos nas proposições schönianas podem ser estendidos a todos os autores de um campo de pesquisa?¹¹

No que se refere ao terceiro aspecto, compreendo que é fundamental que a tradição teórica crítica na educação brasileira estabeleça um melhor diálogo com as novas teorias que nos chegam. Certamente é necessário avaliá-las, ver se ajudam a responder nossas perguntas e a formular outras. No entanto, aqui não cabe qualificar essas teorias de ‘estrangeiras’, como se a validade delas ficasse circunscrita aos seus países de origem. É impossível aqui não me lembrar de uma relevante e bem-humorada passagem em uma das obras de Sérgio Paulo Rouanet (1987), quando critica justamente esse tipo de estreiteza de pensamento: “Esperemos que esteja longe o dia em que a Sociedade Brasileira de Psicanálise decida proclamar o advento de uma psicanálise puramente nacional, alegando que a criada por

Freud só é válida às margens do Rio Danúbio [...]” (p. 144). Contudo, no campo educativo, isso não significa e não pode significar uma adesão acrítica. A tradição teórica na Educação brasileira possui sua própria trajetória, possui história, com toda a força que encerra esse conceito. Disso decorre que não precisamos

jogar fora as ferramentas com as quais operamos até então, mas observar criticamente em que medida outras ferramentas podem nos ser úteis.

11. O problema da qualidade do debate no campo da Educação vem sendo apontado por autores de diferentes tradições teóricas, como Becker (2003) e Guiraldelli Júnior (2001).

Referências bibliográficas

- ALVES, W. F. **Paradigmas de formação docente e a Educação Física escolar**: uma análise na pós-graduação. 2003. 126 p. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília. 2003.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 74, p. 251-283, Campinas, abr. 2001.
- BECKER, F. Vygotski versus Piaget – ou sociointeracionismo e educação. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.
- BRACHT, V. **Pesquisa em ação**: Educação Física na escola. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BORGES, C. M. F. **Os professores da Educação Básica de 5ª a 8ª séries e seus saberes profissionais**. 2003. Tese (Doutorado). Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. 2003.
- BORGES, C. M. F.; TARDIF, M. (Orgs.). Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 74, p.11-26, Campinas, abr. 2001.
- CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002, p. 171-182.
- CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professores e professoras com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, p.177-229, Porto Alegre: Pannômica, 1990.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CURY, C. R. J. **A formação docente e a educação nacional**. Brasil, Ministério da Educação e Cultura, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 09 nov. 2005.
- DEMAILLY, L. La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. **Sociologie du travail**, n.1, p. 59-69, 1987.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 601-625, Campinas, ago. 2003.
- FERRETTI, C. J. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 299-302, maio/ago. 2004.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 41-61, Porto Alegre: Pannômica, 1991.

- FIORENTINI, D.; SOUZA JUNIOR, A.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) – pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 137-168, Campinas, set. 2002.
- FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1999.
- GAGE, N. (Org.). **Handbook of research on teaching**: a project of American Educational Research Association. Chicago: Rand McNally, 1963.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Unijuí: Editora Unijuí, 1999.
- GUIRALDELLI JÚNIOR, P. **Neopragmatismo, Escola de Frankfurt e marxismo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LABAREE, D. Power, knowledge, and rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching. **Harvard Educational Review**, v. 62, n. 2, p. 123-154, summer, 1992.
- _____. Disabling vision: rhetoric and reality in "Tomorrow's Schools of Teachers". **Teachers College Record**, v. 97, n. 2, p. 166-205, winter, 1995.
- LELIS, I. A. Do ensino dos conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**. Campinas: ano XXII, n. 74, abr. 2001.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 74, p. 251-283, Campinas, abr. 2001.
- NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.
- _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PALHANO, E. G. S. **O saber docente**: apontamentos para uma discussão. 1996. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 1995.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Moraes, 1986.
- ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ROUANET, S. P. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1997.
- _____. História das idéias pedagógicas: reconstruindo o conceito. In: FARIA FILHO, L. M. F. (Org.). **Pesquisa em história da educação?** Perspectivas de análise, objetos e fontes. Belo Horizonte: Edições H. G., 1999.
- _____. **Escola e democracia**. 34 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, February 1987.

SMYTH, J. Teachers work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 267-300, summer, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 215-133, Porto Alegre, 1991.

THERBORN, G. A trama do neoliberalismo: mercado, crise e exclusão social. In: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

XAVIER, L. N. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ZEICHNER, K. Alternative paradigms of teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. XXXIV, n. 3, p. 3-9, may-june, 1983.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

Recebido em 04.04.06

Aprovado em 07.08.06

Wanderson Ferreira Alves é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, doutorando pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador (GEPEFE-USP)