

# CURRÍCULO, FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR E SABER DOCENTE

## CURRICULUM: THE BEGINNINGS OF THE TEACHER'S FORMATION AND OF THE TEACHER'S KNOWLEDGE

Maria do Carmo de Matos\*

### Resumo

*Considerando que avanços significativos vêm ocorrendo nos campos da formação inicial, do currículo e do saber docente e tendo como eixo a vinculação teoria e prática, o presente artigo enfoca alguns conceitos e categorias construídas nesses campos e propõe a sua articulação com o objetivo de contribuir para a maior compreensão da especificidade e função da prática educativa na atualidade e para a elucidação de categorias e conceitos que fundamentem propostas de formação direcionadas por uma perspectiva teórico-epistemológica crítica.*

**Palavras-chave:** *Formação Inicial, Relação Teoria e Prática, Currículo e Conhecimento Escolar, Saber Docente.*

### Abstract

*In recent years, studies focused on teacher's education based on diverse theoretical approaches have reached the institutions responsible for this education, facing them with a variety of concepts and submitting them to different interests and needs. This situation, together with old questions like the issue of the relation between theory and practice; the distancing between teaching and researching, content and method, show the importance of new studies which ground proposals of education in accordance with the requisites demanded for this education in contemporary times. Considering that significant findings have been put in the foreground in the field of the initial formation of teachers, of the curriculum and of teacher's knowledge, and having as an axis the linking of theory and practice, this article focuses on some concepts and categories emerging in this field and proposes their articulation with the aim of achieving teachers' education based on a critical theoretical-epistemological perspective.*

**Key words:** *Initial Formation, Relation Theory-practice, Curriculum and School Knowledge, Teacher's knowledge.*

### I Introdução

A formação do professor tem sido abordada nos últimos anos sob diferentes enfoques. Em diversas instâncias acadêmicas, esforços e estudos voltam-se para a busca da qualidade da formação, centrados no aprimoramento de instrumental teórico-prático que considere a especificidade da ação educativa, muitos dos quais na perspectiva da profissionalização docente.

Borges e Tardif (2001) percebem uma evolução recente, tanto no plano internacional como no Brasil, da pesquisa no campo das ciências da educação, voltada para o ensino e para a formação dos professores, o que também reflete, em sentido mais amplo, as grandes tendências das reformas atuais nessa área.

Sob a ótica dos mencionados autores, nos Estados Unidos, as décadas de 80 e 90 são marcadas pelo movimento de profissionalização do ensino, em que forte apelo é lançado, principalmente aos pesquisadores universitários da área de ciências da educação, no sentido da constituição de um repertório de conhecimentos profissionais, validados pela pesquisa e susceptíveis de garantir legitimidade e eficácia à ação docente.

A partir desse movimento, em que o conhecimento do professor passa a um patamar de reconhecida importância, surgem inúmeras pesquisas, principalmente no exterior, e advêm as reformas dos anos 90, na América do Norte, na Europa e na América Latina, introduzindo mudanças significativas na formação docente (Lüdke e Moreira, 1999; Lüdke, Moreira e Cunha, 1999; Tardif, Lessard e Gauthier, 2001, *apud* Borges e Tardif, 2001).

No Brasil, a política educacional, decorrente dessas reformas, é traduzida pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e textos legais que a regulamentam. Percebe-se em âmbito oficial a incorporação de tendências diversas, procedentes de fontes teóricas diferentes, algumas vezes contraditórias, na medida em que essa instância busca legitimar seu discurso, assimilando determinadas posições, presentes na sociedade e no próprio mundo acadêmico, reapropriando-as conforme seus interesses e as finalidades definidas para a educação.

Dessa forma, propostas para a formação do professor, apresentadas e defendidas pela comunidade acadêmica, seus movimentos e representantes, desde a década de 80, tiveram muitos de seus conceitos incorporados aos textos oficiais com significados nem sempre condizentes com a sua fonte teórica original, e assim penetram nas escolas e instituições formadoras, que se vêem frente a apelos, problemas e interesses de diferentes ordens.

Ao lado de questões antigas, como a repetência e a evasão, condições de trabalho, desvalorização profissional e sua conseqüente repercussão na imagem social do professor, as mudanças na organização do processo de trabalho, o avanço tecnológico e os meios de informação e de comunicação da atualidade, ao colocarem novas exigências para a escola, apontam outros requisitos para a formação dos seus profissionais.

Todavia, persistem, no debate sobre a formação dos professores, os chamados problemas crônicos enfrentados pelas instituições formadoras, como falta de articulação entre: teoria e prática educacional; formação geral e formação pedagógica; conteúdos e métodos – influência da perspectiva positivista, como acentuam Candau e Lelis, 1983 (*apud* Lelis, 2001); falta de articulação ensino e pesquisa e reduzido impacto desta no encaminhamento de soluções para os problemas educacionais e reformas escolares (Zeichner, 1998; Alves-Mazzotti, 2003); e distância entre saberes acadêmicos e saberes dos professores e a relação por eles estabelecidas com os respectivos conteúdos, apontam Fiorentini *et al.* (2001). Tal situação é denotativa da necessidade de estudos que possam contribuir para maior compreensão das inúmeras e complexas questões postas pela realidade atual para a educação e as escolas.

Este artigo tem como ponto de partida a crença na importância da formação inicial do professor; considera que avanços significativos vêm ocorrendo no campo da formação, assim como no campo do currículo e mais recentemente no campo do saber docente, os quais, articulados podem oferecer maior compreensão das especificidades da prática educativa, assim como das necessidades com que esta se defronta na atualidade. Tendo como eixo a relação teoria-prática, busca elementos no pensamento de alguns autores que têm abordado os mencionados campos, com o objetivo de contribuir para a construção de propostas de formação docente direcionadas por uma perspectiva teórico-epistemológica crítica.

## **2 A Formação Inicial do Professor: concepções, estudos e impasses**

Até bem pouco tempo, tanto a formação como a seleção focavam quase exclusivamente o conhecimento que o professor deveria possuir acerca de sua disciplina; mesmo assim, esse domínio era parcialmente explorado, ou seja, as diferentes visões e concepções acerca da disciplina, suas perspectivas histórico-epistemológicas de organização e sistematização de idéias e conceitos não eram problematizadas ou exploradas (Shulman, 1986; Fiorentini, 1994 *apud* Fiorentini *et al.*, 2001)

Sob a ótica da racionalidade técnica, que durante muito tempo direcionou os estudos existentes, as finalidades, o sentido, bem como o próprio conteúdo selecionado e seus objetivos não são questionados, são aceitos como algo a priori, sem possibilidade de modificação; essa concepção de conhecimento, universal, natural, objetivado nos programas e livros didáticos predominou na formação do professor até recentemente e sua influência tem ainda repercussão na nossa realidade educacional.

A busca de novos referenciais teóricos para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores marca a década de 90, em especial o foco nos saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado e aprendido, embora tais temáticas ainda sejam pouco valorizadas nas investigações e programas de formação de professores (Fiorentini *et al.*, 2001; Nunes, 2001).

Segundo Borges e Tardif (2001), tais estudos, no quadro atual da pesquisa brasileira, fazem parte de um esforço de compreensão da profissão e dos processos de profissionalização docente, a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos. Inserem-se, pois, na perspectiva dos autores, no movimento internacional das reformas pela profissionalização, fazendo emergir uma dimensão do trabalho do professor antes não enfocado pelas pesquisas. Embora com um ritmo mais lento, em relação a outros locais, a questão dos saberes docentes, segundo esses autores, vem sendo explorada no país nos campos da didática, do currículo e da formação de professores.

As reformas dos anos 90, todavia, trazem em seu bojo uma nova política educacional, introduzindo significativas mudanças em muitas das concepções e fundamentos que direcionavam, até então, a educação e a formação docente. Essas mudanças alcançam também a proposta que vinha sendo construída pelo movimento dos educadores a partir de estudos e pesquisas desenvolvidas nas instituições formadoras desde a década de 80: concepção e local próprio para a sua concretização; os princípios de organização curricular, que passam a ter como centralidade o desenvolvimento de competências e outras concepções como gestão democrática, prática educativa que, no contexto dos atuais textos legais que regulamentam a educação no país, passam a ter outros significados e conotações.

Tendo como referências e bases as exigências colocadas para a educação básica, as políticas de formação são desvinculadas da problemática do ensino superior. Essa constitui a base colocada pelos organismos internacionais para a política de expansão dos Institutos Superiores de Educação, caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizantes, cujo objetivo principal é a formação de professores com ênfase no caráter técnico-instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana (Freitas, 2002).

Nesse sentido, cumpre evidenciar a questão da organização curricular centrada no desenvolvimento de competências. As Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, definidas pela Resolução CNE/CP N° 01/02, partem do princípio de que essa formação deve considerar, acima de tudo, o conjunto das competências necessárias à atuação profissional, sendo fundamental, como expressa o documento, que se busque adotá-las como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Na perspectiva do movimento dos educadores, essa noção de competência como nuclear à formação dos profissionais da educação representa uma concepção fragmentada e instrumental de formação, como também uma concepção individualista na sua essência e imediatista em relação ao mercado de trabalho. Logo, os princípios orientadores das referidas Diretrizes caracterizam uma concepção limitada e limitadora em relação à perspectiva da formação humana omnilateral (ANFOPE, 2002).

Ressalta Macedo (2002) que a noção de competência como fator de redirecionamento dos documentos curriculares precisa ser compreendida como um processo híbrido, para o qual confluem diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas; processo esse que se dá por meio da reterritorialização de variados discursos, que ao serem descontextualizados de seus quadros originais acabam por assumir novos significados. Ao lado disso, relembra a autora que, a essas tradições da noção de competência, mesclam-se elementos de pelo menos dois aspectos cruciais do discurso contemporâneo – os processos de legitimação do saber e as formas de produção do capitalismo avançado.

Coloca-se, pois, a necessidade de estudos que possam esclarecer melhor as concepções e fundamentos básicos que norteiam essas diferentes propostas, no sentido de que a organização curricular, numa perspectiva crítica e processual, viabilize uma formação ampla e consistente sobre a sociedade, a educação e sua função na atualidade, oferecendo ao profissional da educação uma formação teórico-epistemológica que lhe possibilite a construção de uma perspectiva crítico-analítica sobre a educação e sua própria prática.

Vários autores (Monteiro, 2001; Shulman, 1986; Stodolsky, 1993) têm chamado a atenção para a necessidade de estudos que enfoquem a relação do professor com o conteúdo que ensina, devido à sua complexidade e importância, pois aspectos de diferentes ordens nela intervêm, desde questões de natureza epistemológica, como didática e organizacional, social, cultural e política, assim como aquelas relacionadas ao próprio campo do conhecimento a que se liga determinada disciplina. Alguns estudos têm procurado demonstrar como as reações dos professores ao currículo têm relação direta com o grupo disciplinar a que pertencem.

Ganham também expressão no campo da sociologia da educação os estudos sobre o processo de produção do conhecimento escolar, cuja compreensão vem se ampliando com as pesquisas no campo da história das matérias ou disciplinas escolares (Santos, 2001). Outros pesquisadores, também preocupados com a especificidade da ação educativa, têm trabalhado com a categoria conhecimento escolar; esta designa um conhecimento com configuração própria, relacionado, mas diferente do saber científico de referência, criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo, envolvendo questões relativas à transposição didática, ao conhecimento de referência e cotidiano, bem como à dimensão histórica e sociocultural numa perspectiva pluralista (Develay, 1995; Forquin, 1992; Chevallard, 1991; Goodson, 1998; Lopes, 1999).

Novas perspectivas abrem-se, pois, para a análise da escola e da educação<sup>3</sup> e do currículo, e os conceitos e categorias construídos e utilizados nesse campo podem contribuir para a reflexão sobre a formação do professor. A própria concepção de conhecimento e de formação está relacionada à concepção que se tenha de currículo, educação, sociedade, cultura e o significado que se imprime à teoria e à prática, assim como ao papel da escola e do profissional da educação.

### **3 Currículo e Conhecimento Escolar**

A partir da década de 60, as teorias críticas questionam a orientação seguida pelos estudos no campo do currículo, envolvendo a seleção de conteúdos, o papel do currículo e das relações de poder sobre as quais ele se assenta, bem como seus efeitos na vida das pessoas. Desses estudos,<sup>4</sup> que investigavam a relação

entre escola e cultura e o papel da escola na produção da memória coletiva, de identidades sociais e na reprodução das relações de poder, por meio de processos de "seleção cultural escolar", surgiu a categoria conhecimento escolar.

Nesse processo de decantação e reinterpretação permanentes da herança deixada, Forquin (1996) aponta um papel essencial exercido pela escola na construção da memória coletiva. Esse trabalho permanente de memória e esquecimento se traduz nos programas escolares e é diretamente relacionado aos contextos políticos e ideológicos, aos conflitos simbólicos e às relações de força que se estabelecem entre os grupos que buscam garantir o controle dos dispositivos educacionais. Por meio de seleções variáveis, instáveis e contestáveis, passado e presente são filtrados e reinterpretados.

Segundo Kliebard (*apud* Santos, 2001), em qualquer época, o currículo pode ser uma relíquia de grande valor das formas de conhecimento, valores e crenças que alcançaram um *status* em um dado tempo e lugar, desde os grandes movimentos e projetos educacionais ao que de fato ocorre na escola. O currículo escrito, formal ou oficial consubstanciado nas propostas, programas ou guias curriculares, constitui importante referencial de análise, assim como os planos e programas de curso, diários de classe, cadernos de planejamento dos professores, cadernos de exercícios dos alunos e, ainda, documentos, relatórios e materiais que possibilitem o estudo de determinado conteúdo ou disciplina, por revelarem o que foi efetivamente executado, o currículo real. Esse enfoque é necessário para a apreensão das lutas, dos pactos, enfim do processo que possibilita a inclusão, mudança ou exclusão de determinados conteúdos, além de outras alterações que possam ocorrer no nível das propostas e na sua execução.

O currículo oculto, lembra Monteiro (2001, citando Apple, 1980), constitui outra dimensão a ser considerada nos estudos sobre currículo e se refere aos ensinamentos, experiências vivenciadas na escola, que não fazem parte do currículo formal, mas são apreendidas por familiarização e, inculcação, espontânea e aleatoriamente, que também educam e podem sinalizar aspectos importantes da cultura, das reais propostas da instituição, assim como de sua prática efetiva.

Goodson (1999, *apud* Camargo, 2004) também ressalta a importância de perceberem-se as diferentes áreas em que o currículo é produzido, negociado e reproduzido, desde a concepção (política curricular) até à sua materialização (prática da sala de aula); esse conhecimento permite evidenciar os conflitos que ocorrem em torno da definição do currículo escrito, face à luta constante travada diante das diferentes aspirações e objetivos da escolarização, seus significados simbólicos e práticos, pois os critérios do currículo escrito servem para a avaliação e a análise prática da escolarização. O autor enfatiza o nível pré-ativo do currículo (currículo escrito ou oficial) como foco para análise. Esse estudo contribui para mostrar as idéias em jogo na definição das orientações curriculares em uma determinada época, o horizonte em que o debate se estabeleceu e o projeto educacional que prevaleceu, o que aumentará o entendimento de interesses e influências atuantes nesse nível; permitirá ainda conhecer melhor os valores, objetivos e a forma como a definição pré-ativa pode estabelecer parâmetros para a ação e renegociação interativa no ambiente da escola e da sala de aula.

A investigação sobre o processo de constituição do conhecimento escolar deu origem a um novo campo de estudos, no qual se destaca o trabalho de André Chervel, a "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa" em 1988, na França; em 1990, no Brasil; e o de Ivor Goodson (1993, 1998) como nascem e evoluem as matérias de ensino. Segundo Santos (2001), o estudo histórico sobre as formas assumidas por uma disciplina, em sua evolução, possibilita compreender os fatores que atuam na definição da prática curricular, permite identificar os mecanismos, presentes na sociedade e na escola, que definem o que é e o que não é escolar, tornando possível, ainda, perceber o que facilita e o que impede mudanças no âmbito da escola e, sobretudo, no currículo.

Para se tornar escolar, o conhecimento passa por um processo de transformações que tem sido denominado transposição didática. Essa vertente de estudos reúne autores que também têm pesquisado a passagem do saber sábio de referência ou científico ao saber ensinado, dada a especificidade de sua constituição que o distingue do saber de referência. O conhecimento escolar tem sua origem no conhecimento científico ou em outros saberes ou materiais culturais disponíveis, mas tem lógica própria e faz parte de um sistema, o sistema didático, tem relação com o saber de referência que lhe dá origem e cuja constituição pode ser objeto de estudo científico por meio de uma epistemologia própria (Chevallard, 1991, *apud* Monteiro, 2001).

Lopes (1998, *apud* Monteiro, 2001) apresenta uma noção ampliada do conceito, ao ressaltar que, além de critérios epistemológicos e ou referenciados em princípios de aprendizagem, interferem também nos processos de seleção e legitimação do saber relações de poder desiguais da sociedade como um todo – o conjunto de professores que fazem parte do contexto de produção do conhecimento na área, a comunidade de especialistas em educação e ainda outras instâncias culturais, políticas e econômicas que atuam sobre a escola, sobre a formação e atualização de professores e sobre a produção do conhecimento na área da educação. Segundo a autora, o conhecimento escolar é constituído por processos de transposição didática (Chevallard) e de disciplinarização (Goodson) que transformam o conhecimento científico e demais práticas sociais de referência segundo os objetivos da escolarização (Lopes, 2002).

Ao abordar essa questão, Forquin (1992) alia imperativos didáticos e cultura escolar e destaca que a Educação Escolar, além do trabalho de seleção de saberes e materiais culturais, procede à reorganização, à reestruturação e à transposição didática, de modo a tornar esses saberes transmissíveis e assimiláveis. Todavia, Forquin (1996) questiona se o modelo de transposição didática é universalmente aplicável e coloca como necessário o diálogo entre historiadores, didaticistas e sociólogos do currículo em torno dos constrangimentos didáticos e da cultura escolar. Ressalta que a lógica do currículo é mais profunda e chama a atenção para a multiplicidade de práticas sociais que podem servir de referência aos saberes e às aprendizagens escolares: práticas técnicas e científicas, políticas ou cívicas, práticas profissionais, de comunicação e de sociabilidade, entre outras. Enfatiza, ainda, que trabalhos recentes mostram a própria escola como local e laboratório que elabora configurações cognitivas originais, constituindo-se, desse modo, em centro de uma cultura *sui generis*.

Estudiosos da didática de outras disciplinas escolares chamam a atenção para a existência de saberes ligados às práticas sociais e lingüísticas que não pertencem ao saber acadêmico construído pela comunidade científica e que fazem parte da elaboração do saber escolar; o contexto social e as escolhas econômicas ou políticas têm grande influência nas opções didáticas; os saberes escolares são regidos pelos constrangimentos escolares em si mesmos e pelas finalidades que a escola lhes dá (Caillot, 1996, *apud* Monteiro, 2001).

Develay (1995, *apud* Monteiro, 2001) também afirma a necessidade de se considerar os saberes da prática social, além do saber sábio, e o processo de axiologização junto ao de didatização, como elemento estruturante do saber escolar – dimensão educativa ou razão pedagógica e identificar na disciplina escolar seu princípio de inteligibilidade –, propõe que ele seja chamado de matriz disciplinar que organiza a totalidade dos conteúdos num todo coerente.

Cumprindo ainda ressaltar, com Moreira (1998), que teorizar sobre currículo e pedagogia implica teorizar sobre a prática escolar numa abordagem contextualizada; evocando Lefebvre, lembra o autor que a coerência abstrata e a demonstração teórica desligada da atividade social e da verificação prática não têm valor algum.

Nesse sentido, propõe que os curriculistas atuem em diferentes instâncias da prática curricular, participando da elaboração e da implementação de políticas curriculares, realizando estudos nas escolas que avaliem

essas propostas, bem como o desenvolvimento de investigações da prática curricular, com os que nela atuam, de modo a subsidiar a formulação de políticas de currículo, favorecer a renovação da prática e promover o avanço da teoria. Segundo o autor, a teorização deve avançar em torno de problemas e projetos referentes à prática curricular, e recorre a Giroux, para quem a teoria tem que se constituir numa forma de produção cultural, tem que ser feita, ela não é um mero armazém de *insights* extraídos dos livros dos grandes teóricos.

#### 4 O Saber Docente e a Relação Teoria e Prática

A categoria saber docente permite focar as relações dos professores com os saberes que dominam para ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica; busca dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da docência e da profissão; refere-se aos saberes que os professores mobilizam quando ensinam: os conhecimentos, competências e saber fazer que constituem o fundamento do ato docente no meio escolar (Monteiro, 2001).

Schulman (1986, *apud* Fiorentini *et al.*, 2001), ao constatar a prevalência de questões didático-pedagógicas nas pesquisas e processos seletivos, defende a recuperação do paradigma perdido, que valorizava o saber docente sobre o conteúdo do ensino e da aprendizagem e distingue três categorias de conhecimento do professor: da matéria que ensina, o pedagógico e o curricular. Fiorentini *et al.* (2001) e Monteiro (2001) reconhecem limites ao modelo de Schulman,<sup>5</sup> mas admitem seu mérito ao chamar a atenção para a formação teórica do professor, trazendo à tona a questão do conhecimento que os professores têm dos conteúdos que ensinam e do modo como estes se transformam no ensino.

A capacidade de o professor produzir, na reflexão sobre a prática, uma ação diferente daquela idealizada teoricamente depende, sobretudo, de sua formação teórico-epistemológica; esta, segundo Fiorentini *et al.* (2001), é que permite ao professor refletir criticamente e perceber as relações mais complexas da prática. O referencial da prática, além de fundamental para a significação dos conhecimentos teóricos, contribui para mostrar que os conhecimentos em ação são impregnados de elementos sociais, ético-políticos, culturais, afetivos e emocionais.<sup>6</sup> O saber do professor reside em transformar o conhecimento teórico ou científico em saber complexo e articulado ao contexto em que é trabalhado/produzido, o que requer o conhecimento profundo do que é ensinado.

O trabalho de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) considera o saber docente plural, estratégico e desvalorizado; um amálgama de saberes oriundos: da formação profissional; dos saberes das disciplinas; dos currículos; da experiência. Monteiro (2001) aponta uma certa ambigüidade na formulação dos autores e questiona se para eles o saber docente seria o saber da experiência ou a soma dos quatro saberes citados anteriormente. Destaca, entretanto, nesses autores, o fato de valorizarem os saberes da prática, que deixa de ser vista como instância inferior, errada ou distorcida. Fiorentini *et al.* (2001) consideram a posição dos autores em referência mais apropriada que a de Shulman, na medida em que, ao sustentarem que o saber docente é plural, nele incluem também os saberes da experiência.

Ressalta Monteiro (2001) que, em 1999, Tardif aprofunda sua análise e avança na valorização do saber da experiência; para ele, os saberes profissionais são saberes da ação, saberes do trabalho e no trabalho, o que os distingue dos saberes universitários; são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados. Nesse sentido, a prática profissional é um local onde os saberes universitários são filtrados e transformados em função das exigências do trabalho – essas características representam uma contribuição significativa para avanços na conquista da autonomia profissional. Acrescenta ainda que esse trabalho reforça a necessidade de revisão dos processos de formação de professores, ao destacar as diferenças entre o contexto universitário, voltado para a pesquisa acadêmica, e aquele que deve servir para a formação profissional.

Fiorentini *et al.* (2001) comparam ainda o trabalho de Shulman ao de Barth (1993), que também destaca a importância da reflexão do professor sobre o conteúdo do ensino. Segundo a autora, cada área do saber tem a sua estrutura, o seu modo de perceber e interpretar o real, o que influencia o modo como o processo de abstração se realiza, e o professor deve ter domínio sobre isso. Para Britt-Mari Barth (1996), a forma pela qual se define o saber influencia o conceito de ensino, as intervenções com os alunos e o modo como é o mesmo construído e utilizado. Trata-se de uma questão que se coloca na prática cotidiana. É a partir desse contexto que a autora a propõe como objeto de reflexão. Qualifica o saber como sendo ao mesmo tempo estruturado, evolutivo, cultural, contextualizado e afetivo, ressaltando, entretanto, que esses são alguns aspectos da natureza do saber.

Na visão da autora, o desafio mais importante da formação de professores e de formadores é conhecer as teorias implícitas na prática dos professores e, de outro, mediar ou promover condições para que esses profissionais modifiquem suas concepções, posturas, crenças e ações na prática educativa. Para ela, a teoria é tão importante quanto a prática na construção dos saberes docentes; nada é tão prático como uma boa teoria, desde que ela possa funcionar como ferramenta de análise para uma situação real.

Interessante ressaltar também a análise de Schön (1995, *apud* Monteiro, 2001), segundo a qual os professores criam um conhecimento específico e ligado à ação; é pessoal, tácito, não-sistemático, espontâneo, intuitivo, experimental e cotidiano; criou a categoria professor-reflexivo e os conceitos reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação. Ressalta a autora que a proposta de Schön radicaliza a importância da ação prática que quase se autonomiza, e chama a atenção para o risco da volta ao espontaneísmo do voluntarismo empirista.

Embora considere significativas as contribuições teóricas de Schön, Zeichner (1993 *apud* Paiva, 2003) chama a atenção para os riscos dos limites e reducionismos de uma concepção de reflexão com perspectiva individual. Para o autor, a prática reflexiva pressupõe uma situação institucional, coletiva, e deve levar também à ação, de modo a promover alterações desde a sala de aula, a escola e a comunidade até às estruturas sociais mais amplas. Desse modo, a atenção do professor estará voltada para a sua própria prática e para as condições sociais nas quais a mesma se situa, numa perspectiva democrática e emancipatória. Tornar o ensino reflexivo é tornar mais conscientes os saberes tácitos: criticá-los, examiná-los e melhorá-los. Na sua percepção, a prática reflexiva tem compromisso com a reflexão como prática social.

Nesse sentido, é importante atentar-se para a forma pela qual a prática tem sido interpretada em documentos oficiais e em muitas propostas curriculares. Percebe-se em relação a esse conceito o mesmo processo de recontextualização, na perspectiva colocada por Bernstein, e de hibridização, a que se referem Lopes e Macedo (2002), pois reflete posicionamentos teóricos diferentes e às vezes divergentes, tendo seu sentido e significado modificados e distanciados do entendimento da prática educativa como social e historicamente produzida, dando lugar na verdade a um ativismo destituído de reflexão crítica. Nessa concepção, a reflexão se limita de modo geral aos processos educativos – o que é importante sem dúvida, mas não ultrapassa a dimensão de uma análise técnica mais voltada para questões internas ao processo formativo.

Outro autor, cujos trabalhos são muito divulgados no país, é Perrenoud, e seus conceitos muitas vezes têm sido ressignificados e mesclados a outras fontes teóricas. Importante, pois, focar suas concepções, principalmente a de competência,<sup>7</sup> dada a centralidade dessa noção como princípio de organização curricular nas diretrizes oficiais e a forma pela qual vem sendo entendida. Para Perrenoud, a atividade docente tem características cuja complexidade a racionalidade técnica não tem condições de dominar. Apoiado em Chevallard, chama também atenção para as transformações operadas nos saberes para serem

ensinados – transposição didática. Ao propor a utilização do conceito de competência, na opinião de Monteiro (2001), o autor apresenta uma proposta consistente para se pensar o conhecimento tácito da prática do professor; discute e revitaliza o papel dos saberes e suas várias facetas: relação entre saberes sábios e científicos, saberes científicos e da experiência.<sup>8</sup> Para o autor, investigar e desenvolver competências do professor não invalida ou nega o papel dos saberes; é preciso a aquisição de conhecimentos para serem mobilizados nas competências; o processo não é automático. O domínio dos saberes não garante a competência. Cabe ao trabalho de pesquisa buscar melhor compreender como esse processo se realiza.

Jones e More (1993, *apud* Lopes, 2002) ressaltam que a competência não tem conteúdo em si de direito: ela é um dispositivo para regulamentar o conteúdo localizado em outros grupos de conhecimento especializado, agindo para traduzir determinado conteúdo em uma habilidade e, na medida em que o modelo de ensino por competência tem por base um saber fazer associado ao mundo produtivo e regulamenta um conhecimento especializado, ele tende a desconsiderar aquelas que são adquiridas nas redes sociais cotidianas.

Mesmo que as competências funcionem a serviço do ensino das disciplinas acadêmicas, lembra Lopes (2002), o currículo por competências tem por princípio a organização modular que transcende as disciplinas. Sendo cada módulo organizado com o conjunto de saberes entendidos como necessários à formação das competências esperadas, pode, inclusive, ter caráter de terminalidade parcial. Por si só, continua a autora, as competências constituem-se como princípios de interação do conhecimento; é necessário articular saberes disciplinares diversos para o desenvolvimento de habilidades e comportamento e para a aquisição de determinadas tecnologias. Trata-se de uma integração que visa a atender às exigências do mundo produtivo e que, portanto, submete os saberes articulados às mesmas exigências.

Coloco em destaque a proposta de Carr e Kemmis e assumo com Fiorentini *et al.* (2001) a percepção de que eles avançam a discussão em relação a outros autores, como Shulman e Barth, por exemplo, ao situarem os saberes docentes, a formação de professores e a prática pedagógica num contexto de práxis emancipatória. Propõem que os próprios professores construam uma teoria de ensino por meio da reflexão crítica sobre seus próprios conhecimentos práticos. Fundamentam sua proposta nas contribuições oferecidas pela escola crítica de Frankfurt, sobretudo em Habermas. Com esse enfoque e tendo em vista a prática educativa, ampliam esse referencial teórico com contribuições de Marx (crítica ideológica) e de Paulo Freire (processo de conscientização). Denominam sua proposta teoria crítica do ensino.

Carr e Kemmis (1998, *apud* Fiorentini *et al.*, 2001) consideram os saberes/conhecimentos dos docentes essenciais e complexos, principalmente quando se pensa a educação como práxis. Valorizam tanto os conhecimentos teóricos produzidos por teorias que recortam a realidade como aqueles complexos produzidos pelo professor ao produzir o trabalho docente. Ao privilegiar a dimensão da práxis, o professor reelabora ou modifica os conhecimentos teóricos de que se apropria, como também não considera definitivos aqueles que produz na prática. O saber do professor proporciona um ponto de partida para a reflexão crítica. Simplesmente, não pode se dar por pronto ou sistematizado na teoria, nem tornar-se definitivo na prática. E isso não ocorre porque o saber do professor é menos exigente que o de outros, senão porque os atos educativos são atos sociais e, portanto, reflexivos, historicamente localizados e abstraídos de contextos intelectuais e sociais concretos.

Nessa acepção, numa relação de mutualidade e reciprocidade, o papel da teoria é, pois, o de revelar a prática como socialmente produzida, lembra Santos (1985), ao negá-la dialeticamente como prática imediata, por se tratar de processo histórico. E a prática nega a teoria como um saber acabado, separado do real e que busca comandá-lo, fazendo com que a teoria se descubra como conhecimento das condições reais da prática existente, de sua alienação e de sua transformação. Transformar a realidade e conhecê-la são, portanto, dois aspectos dialéticos inseparáveis.

O posicionamento do autor é elucidativo quanto à importância de uma formação teórica ampla, sólida e consistente, vinculando teoria e prática. Fica evidente, na sua colocação, a importância das duas dimensões (teoria e prática) para a construção de um conhecimento capaz de conduzir a ações transformadoras na realidade. Perceber os determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos que têm norteados a educação e os processos formativos é, pois, condição para se encontrar alternativas direcionadas para a construção de outros projetos educativos, outra perspectiva de formação humana, outro projeto de sociedade, mais justa, democrática e igualitária.

Os esforços empreendidos por pesquisadores em educação no sentido da construção de um instrumental teórico que possa investigar a ação docente segundo suas especificidades, contexto em que surge a categoria saber docente, ao chamarem a atenção para o conhecimento, competências e saber fazer que constituem o fundamento da ação docente, colocam o saber e a prática do professor em um patamar de reconhecimento e importância. Contribuem para tornar clara a especificidade da ação educativa, além de demonstrar a necessidade do envolvimento do professor em estudos, pesquisas e propostas educacionais, como condição de êxito em suas concretizações, ainda que tais indicadores não estejam sendo devidamente considerados.

Percebem-se interfaces entre as categorias utilizadas pelos autores abordados e que, de certa forma, colocam em destaque importantes aspectos da ação educativa, entre os quais destaco o significado atribuído ao conhecimento teórico do professor; por alguns autores, e o reconhecimento da especificidade da prática educativa e da ação docente; percebe-se também que essa análise é feita sob diferentes enfoques teóricos, algumas, como a de Carr e Kemmis e Zeichner, se fundamentam numa perspectiva teórica em que a prática educativa, enfocada como práxis, pode, sem dúvida, contribuir para o avanço das discussões de propostas que colocam a teoria crítica como horizonte de suas formulações.

A articulação das vertentes de estudo enfocadas no presente texto pode, portanto, ajudar a esclarecer e explicitar aspectos ainda pouco conhecidos da epistemologia da prática, relativos à mobilização dos saberes e competências ensinados, aprendidos e desenvolvidos nas escolas, resgatando, a partir desse conhecimento construído no processo de trabalho, o seu princípio educativo e a concepção de prática como social e historicamente produzida.

## **5 Conclusão: dilemas e perspectivas**

Sob diferentes enfoques, concepções e argumentos, a formação do professor vem sendo abordada nos últimos tempos. Conforme o contexto, as discussões assumem uma conotação voltada para a busca de enquadramentos teóricos que respeitem a especificidade da ação educativa e conduza ao aprimoramento de instrumentos teórico-práticos tanto no plano de estudos e pesquisas como no do desenvolvimento de propostas, enquanto outros se voltam para o atrelamento da educação aos interesses do processo de acumulação capitalista mundial.

Como decorrência das mudanças operadas no nível do processo produtivo, grandes modificações perpassam hoje a sociedade no seu todo e, mesmo que em diferentes níveis, todos os setores de alguma forma são alcançados. Em função dos interesses que permeiam esse processo, organismos internacionais ditam as normas, segundo as deliberações estabelecidas para cada área. As políticas públicas e a política educacional as traduzem e os textos legais lhes conferem objetividade ao normatizarem o sistema educacional.

Nesse contexto, a formação do professor, alvo dessas determinações, e considerada estratégica do ponto de vista da função que lhe é atribuída, atrelada ao produto esperado na educação básica, tem uma concepção sustentada pelo conceito de simetria invertida e pela noção de competências.

Mas são também perceptíveis, no âmbito das instituições educacionais, suas organizações, representações e movimentos, uma outra pauta de discussões: outras propostas, com outros enfoques e concepções de formação se mesclam às diretrizes oficiais. Nesse processo, a produção acadêmica na área tem tido papel importante, assim como o grande número de eventos científicos que, além dos movimentos e órgãos representativos, tem reunido professores e discutido alternativas e propostas para a educação e a formação docente.

Novos estudos são, portanto, necessários, na medida em que inúmeros conceitos e concepções apropriados e ressignificados no plano oficial têm conduzido a propostas de formação não-condizentes com as proposições dos educadores, tampouco com as reais necessidades colocadas na contemporaneidade para a formação do educador. É preciso lutar por uma concepção de formação na perspectiva da emancipação e, para isso, são necessários estudos que explicitem os seus fundamentos. Reafirmo, pois, a pertinência da articulação de vertentes de estudos desenvolvidas nos campos da formação do professor, do currículo e do saber docente, dada a complexidade de que se reveste a realidade educacional hoje.

Cumprê ressaltar também a importância da articulação academia, instituições formadoras e escolas nesse processo, de modo que a realidade cultural e de trabalho dessas instâncias sejam compreendidas, explicitadas, e os saberes e práticas construídos no seu cotidiano possam em conjunto respaldar a construção de novas propostas curriculares de formação.

## Notas

<sup>1</sup> Segundo Lopes (2002), propostas curriculares oficiais inseridas numa dada reforma visam a organizar um discurso legitimado e legitimador de determinadas orientações curriculares, capaz de institucionalizar determinadas relações de poder, bem como construir processos de controle ou de regulação social; a disseminação desses discursos ocorre quanto mais estiverem sintonizados com significados previamente aceitos nos diferentes grupos sociais.

<sup>2</sup> Como colocam Goergen e Saviani (2000), a relação teoria-prática parece ser o grande calcanhar-de-aquiles do processo de formação de professores; situa-se entre os problemas enfocados como recorrentes nos processos de formação docente de diversos países, sejam eles considerados mais avançados ou não. O estudo refere-se à experiência da Alemanha, Japão, Itália, Canadá, Cuba e Colômbia.

<sup>3</sup> Segundo Forquin (1992), sendo a escola o local por excelência de gestão e transmissão de saberes, a questão do currículo como forma institucionalizada de estruturação e de programação de conteúdos de ensino deveria estar no centro de toda reflexão sociológica sobre educação.

<sup>4</sup> Trata-se de estudos tributários de trabalhos desenvolvidos por autores ingleses da chamada Nova Sociologia da Educação, a partir da proposta de Raymond Williams (1961), Monteiro (2001) e Forquin (1996).

<sup>5</sup> Monteiro (2001) indaga se saber sábio e saber escolar são expressões de um mesmo saber; ressalta que Schulman não utiliza o conceito de transposição didática, contemporâneo ao seu texto. O conceito de conhecimento escolar com epistemologia diferente daquela do saber sábio não é mencionado e, portanto, ele não problematiza a historicidade do conhecimento curricular/escolar. Observa ainda que ele não trabalha com o conceito saber da experiência, dimensão que, no entanto, é objeto de sua preocupação de duas maneiras: ao abordar os conhecimentos pedagógicos e ao classificar os conhecimentos necessários aos professores (saber dos professores), o que, na visão de Fiorentini *et al.* (2001), representa também uma certa aproximação com a prática docente.

<sup>6</sup> Segundo Fiorentini *et al.* (2001), aspectos estes não explorados por Shulman e que fazem parte da complexidade da prática pedagógica, exercendo um papel determinante na configuração/reconfiguração do saber docente em ação.

<sup>7</sup> Pelo menos, duas das tradições pedagógicas modernas sobre competências vêm sendo mescladas nas atuais políticas curriculares. Uma que se origina nos trabalhos de Piaget e na concepção hegemônica na reforma curricular francesa, popularizada no Brasil por Perrenoud; a outra advinda fundamentalmente da tradição americana da eficiência social de cunho comportamental, embora de modo não muito explícito, mas predominante, especialmente no que se refere às finalidades sociais da escolarização, em que escola, conhecimento e mercado parecem estar fortemente ligados (Macedo, 2002).

<sup>8</sup> Perrenoud distingue entre saberes declarativos e procedimentais (como agir, fazer ou ser) de competências que podem vir a ser codificadas em saberes procedimentais. Saberes e conhecimentos são representações. Utiliza (com base em Piaget) o conceito de esquemas operatórios de percepção, avaliação, decisão ou de ação; competências, portanto, não são representações, são outra coisa em estado prático. Os esquemas são as estruturas de ação. Utiliza também o conceito de *habitus*, proposto por Bourdieu (Monteiro, 2001).

## Referências

ALVES-MAZZOTI, A. J. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 33-48.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Material dos Encontros Nacionais*. 1983 a 2001.

ANFOPE. Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo. In: ENCONTRO NACIONAL, 11., *Documento final*. Florianópolis/SC, 2002.

BARTH, Britt-Mari. O que é o saber? In: BARTH, B. M. *O saber em construção*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993. p. 11-26.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 22, n. 74, p. 59-76, abr. 2001.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 22, n. 74, p. 11-26, abr. 2001..

CAMARGO, A. M. M. *As políticas curriculares e a formação de professores para as séries iniciais da escolarização no Estado do Pará*. 2004. Tese (Doutorado em Educação)-FAE/Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FIorentini, D.; SOUZA Jr., A. J. de; MELO, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para os acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIorentini, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001. p. 307-335.

FORQUIN, J. C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações e perspectivas de pesquisa. *Educação e Realidade*, v. 21, n. 1, p. 187-198, jan./jun. 1996.

\_\_\_\_\_. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Artes Médicas, n. 5, p. 28-49, 1992.

FREITAS, H. A reforma do ensino superior o campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOERGEN, P.; SAVIANI, D. (Org.). *Formação de professores: a experiência internacional, sob o olhar brasileiro*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, São Paulo: Nupes, 2000.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 22, n. 74, p. 43-58, abr. 2001.

LOPES, A. C. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 145-176.

MACEDO, E. Currículo e competência. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 115-144.

\_\_\_\_\_. LOPES, A. C. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-94.

- \_\_\_\_\_. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54
- MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 22, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.
- MOREIRA, A. F. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 11-36
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.
- PAIVA, Edil V. A formação do professor crítico-reflexivo. In: PAIVA, E. V. (Org.). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 47-66.
- RAYS, O. A. A relação teoria e prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1998. p. 33-52.
- SANTOS, L. de C. P. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. In: ENDIPE, 7., *Anais...*, Goiás: UFGO, p. 158-165, 2001.
- SANTOS, O. J. Esboço para uma pedagogia da prática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 1, p. 19-23, jul. 1985.
- STODOLSKY, S. S. A framework for subject matter comparisons in high schools. *Teaching and Teacher Education*, v. 9, n. 4, p. 333-346, 1993.
- TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 31-55.
- ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998. p. 207-236.

**\*Dados da autora:**

Maria do Carmo de Matos

Mestre em Educação – Instituto de Estudos Avançados em Educação/Fundação Getúlio Vargas (IESAE/FGV/RJ) – Doutoranda em Educação - Faculdade de Educação/UERJ – e Professora da Faculdade de Educação/CBH/UEMG.

Endereço para contato:

Universidade do Estado de Minas Gerais  
Faculdade de Educação/CBH  
Rua Pernambuco, 47 – Portaria B – Funcionários  
30130-150 Belo Horizonte, MG – Brasil

Endereço eletrônico: [mcm@planetarium.com.br](mailto:mcm@planetarium.com.br)

Data de recebimento: 29 nov. 2006

Data de aprovação: 12 jun. 2007