

Representações sociais de saberes docentes por profissionais responsáveis pela formação inicial e continuada

Juliana da Silva Uggioni
juliana.uggioni@hotmail.com
Alda Judith Alves-Mazzotti
aldamazotti@uol.com.br

Resumo

A precariedade da formação inicial tem levado professores e gestores a verem a formação continuada como a solução para a profissionalização docente, atribuindo a esta última um caráter compensatório que desvirtua sua verdadeira finalidade que é de promover o desenvolvimento profissional do professor. Para que este objetivo seja atingido, torna-se necessária uma melhor compreensão de como os grupos envolvidos na formação de professores representam os saberes que orientam a docência. Assim, este estudo se propôs a comparar as representações de *saberes docentes* de profissionais da Secretaria Municipal de Educação de uma cidade de Santa Catarina, responsáveis pela formação continuada, com as apresentadas pelos dos professores do Curso de Pedagogia da mesma cidade. A pesquisa tem como referencial a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, associada à tipologia dos saberes docentes de Maurice Tardif. Para a coleta de dados, foi aplicado um teste de associação livre com justificativas, tendo como expressão indutora *saberes profissionais da docência*, seguido de questionários e entrevistas para aprofundar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às palavras evocadas. Foram também analisados documentos vinculados à formação docente das duas instituições focalizadas. Os resultados dos testes nos dois grupos destacaram a mesma palavra: *conhecimento*. A análise dos dados obtidos pelos outros procedimentos utilizados indicou que as representações de *saberes profissionais da docência* dos dois grupos de formadores de professores parecem coerentes entre si, destacando os saberes da experiência. Quanto aos processos de produção deste significado, verificou-se, em ambos os grupos de formadores, que as representações de *saberes docentes* parecem se objetivar no esquema figurativo da *racionalidade prática* e se ancorar na figura do professor reflexivo.

Palavras-chave: Representações Sociais. Saberes docentes. Formação docente. Racionalidade prática. Professor reflexivo.

Social representations of *teacher knowledge* by professionals responsible for initial and continuing formation of teachers

Abstract

The precariousness of undergraduate teacher training has led teachers and managers to consider continuing education as the solution to teacher professionalization, attributing to it a compensatory character that distorts its real purpose of promoting teacher professional development. In order to achieve this goal, a better understanding of how the groups involved in teacher education represent the knowledge that guides teaching practice seems necessary. Thus, this study compared the representation of *teacher professional knowledge* conveyed by the professionals of the Board of Education of a city in Santa Catarina who are responsible for the continuing education program, and teachers of the only Pedagogy course of the same city. The study has as conceptual framework the theory of social representations associated to the

typology of teacher knowledge proposed by Maurice Tardif. Data collection used a free association test with the inducing expression *teaching professional knowledge*, followed by questionnaires and interviews to deepen the meanings assigned to words evoked by the subjects. Documents related to teaching practice of the two institutions focused were also analyzed. The results of the two groups highlighted the same word: *knowledge*. The analysis of the data obtained by other procedures indicated that the representations of *teacher professional knowledge* conveyed by the two groups are the coincidental and their meanings are concentrate around the idea of experiential knowledge as defined by Maurice Tardif. Regarding the processes of construction of that social representation, it was verified that, for both groups of professionals, it seems to be objectified in the figurative scheme of *practical rationality* and anchor in the figure of the reflective practitioner.

Keywords: Social Representations. Teaching knowledge. Teacher training. Practical rationality. Reflective practitioner

Introdução

A insatisfação com a formação dos professores vem crescendo consideravelmente em decorrência do distanciamento entre os conhecimentos por ela oferecidos e a prática docente. Esse descontentamento não se restringe ao Brasil, observando-se em diversos países, desde a década de 80, movimentos que, apoiados na premissa de que existe uma base de conhecimentos (*knowledge base*) capaz de orientar o ensino, procuraram identificar e validar esse *corpus* de saberes com a intenção de favorecer a profissionalização do magistério. O crescimento exponencial das pesquisas sobre os saberes que orientam a docência levou à realização de diversas sínteses e tipologias (ver, por exemplo, GAUTHIER et al., 1998; SCHÖN, 1983; SHULMAN, 1986; TARDIF et al., 1991; TARDIF, 2000, 2008, entre outros).

Em consonância esses estudos sobre saberes docentes, políticas públicas foram propostas em diversos países, inclusive no Brasil, introduzindo mudanças na formação e na organização do trabalho docente. Segundo Borges e Tardif (2001), o caso brasileiro segue a tendência das reformas no plano internacional, as quais apresentam objetivos e princípios comuns, a saber: (a) conceber o ensino como uma atividade profissional apoiada em um sólido repertório de conhecimentos; (b) ver os professores como “práticos reflexivos”, capazes de produzir saberes em seu trabalho com base na reflexão sobre suas práticas; (c) ver a prática profissional como lócus de formação e de produção de saberes; (d) tornar a formação docente mais sólida por meio da pesquisa nas ciências da educação e da elaboração de um repertório de conhecimentos específicos do ensino; (e) instituir normas de acesso à profissão com exames e exigências educacionais que sejam apropriadas e defensáveis; e (f) estabelecer uma ligação entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), que refletem essa tendência, têm tido tanto repercussões positivas, por valorizar a experiência docente, como negativas, pelo fato de que essa valorização da prática está, em muitos casos, sendo feita em detrimento da fundamentação teórico-científica. Nesse sentido, um movimento desencadeado como o objetivo de melhorar a formação pode estar contribuindo para enfraquecê-la ainda mais.

Para Alves (2007), na discussão relativa à construção da profissionalidade do professor, o importante é focalizar todo o processo de desenvolvimento profissional docente, o que supõe a não dissociação entre a formação inicial e a formação continuada. No entanto, conforme observa Gatti (2008, p. 58), em decorrência da precariedade da formação inicial dos professores, muitas das iniciativas de formação continuada em nosso país, especialmente as promovidas pelo setor público, adquiriram um caráter compensatório, sendo realizadas com a finalidade de suprir lacunas da formação anterior, e não propriamente de atualização e aprofundamento do conhecimento como defendido por vários autores (GATTI; BARRETTO, 2009; NÓVOA, 2002; TARDIF, 2008)

Para que a formação inicial e a formação continuada possam constituir uma trajetória que leve ao desenvolvimento profissional docente, é necessário conhecer como os sujeitos envolvidos nessas tarefas representam os saberes que orientam a docência e suas relações com essas duas etapas da formação. Com essa preocupação procuramos investigar e comparar as representações sociais de *saberes profissionais da docência* apresentadas por dois grupos que atuam na formação docente em um mesmo município: professores de um curso de Pedagogia e profissionais da Secretaria Municipal de Educação responsáveis pela formação continuada.

Referencial Teórico

As representações sociais, tal como definidas por Moscovici (1978, p. 26), constituem “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. Para autor, as representações sociais são um modo de pensamento social que inclui, ao mesmo tempo, um produto (significados, valores, crenças, símbolos) e um processo cognitivo.

Trata-se de uma modalidade de saber que busca transformar o não familiar em familiar por meio das comunicações que ocorrem na vida cotidiana, com a função de orientar e justificar comportamentos em situações sociais concretas. Dois processos dão origem às

representações: a objetivação, definida como a passagem de conceitos ou ideias para imagens concretas, as quais, pela repetição, se transformam em “supostos reflexos do real”; e, a ancoragem, que é a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais (JODELET, 1990; MOSCOVICI, 1978).

Nesta pesquisa, adotamos a perspectiva processual das representações sociais que busca “levantar indícios sobre as condições e os contextos nos quais elas emergem, seus aspectos simbólicos e as funções a que servem, de modo a compreender como e por que elas são construídas e mantidas” (ALVES-MAZZOTTI, 2010, p. 13).

Consideramos que a teoria das representações sociais é um referencial adequado ao estudo dos saberes docentes, uma vez que estas se constituem na interface do individual com o social, sendo produzidas e transformadas em processos de interação social, tal como são concebidos os saberes docentes na teorização de Maurice Tardif, a qual tomamos, também, como referência neste estudo.

Tardif (2000; 2008), introdutor da temática no Brasil, define os saberes docentes como o conjunto de conhecimentos mobilizados pelos professores em sua prática diária, classificando-os em: (a) saberes da formação profissional (das ciências da educação e da formação pedagógica), os quais são transmitidos nos cursos de formação de professores; (b) saberes disciplinares, que correspondem aos diferentes campos do conhecimento; (c) saberes curriculares compreendendo os objetivos, conteúdos e métodos que compõem os programas escolares; (d) saberes da experiência, relacionados à prática cotidiana do professor, conseqüentemente, oriundos e avaliados pela experiência. Tardif (2008, p. 54) enfatiza os saberes da experiência, uma vez que estes são formados por “todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. Para o autor, a noção de “saber” engloba conhecimentos, competências, habilidades, aptidões e atitudes.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida em uma cidade do Estado de Santa Catarina, em dois lócus: a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o curso de Pedagogia de uma Universidade na mesma cidade. A escolha desses lócus se justifica pelas seguintes razões: (a) a universidade pesquisada é a única da cidade que mantém curso de Pedagogia, o que permite

supor que ela é a responsável pela formação inicial da grande maioria dos professores da rede municipal; e (b) a universidade e a SME são parceiras na realização da formação continuada de professores da rede. Além disso, a universidade proporciona a participação desses professores em estágios e projetos e também oferece um Mestrado em Educação.

Participaram da pesquisa dois grupos, totalizando 23 sujeitos: 10 profissionais da SME e 13 docentes do curso de Pedagogia. A abordagem adotada envolveu as seguintes técnicas e procedimentos de coleta de dados: (a) análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos dos dois lócus da pesquisa, da Proposta Curricular da SME e da matriz curricular do curso de Pedagogia; (b) testes de livre evocação de palavras com justificativas, usando a expressão indutora *saberes profissionais da docência*; (c) questionários; e (d) entrevistas conversacionais para aprofundamento e checagem dos resultados obtidos nas etapas anteriores.

O teste de livre evocação consistiu em requerer aos sujeitos que escrevessem as cinco primeiras palavras que lhes ocorressem ao ouvir a expressão indutora *saberes profissionais da docência*. Em seguida, solicitou-se que apontassem as três palavras mais importantes entre as registradas, ordenando-as por esse critério e justificando a importância atribuída a cada uma das palavras escolhidas. Nos resultados desse teste fizemos o levantamento de frequências e as palavras mais frequentes foram usadas como um “mote” inicial cujos significados foram testados e aprofundados por meio das outras técnicas.

Para o tratamento das justificativas e dos resultados dos questionários e entrevistas utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2010). A tipologia proposta por Tardif (2008) foi o parâmetro utilizado nas análises dos saberes docentes veiculados pelos grupos.

Resultados

Análise documental

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da SME define a educação como um processo pelo qual o conhecimento está sempre sendo construído e reconstruído pelos sujeitos em suas relações com o mundo. Adotando a perspectiva da racionalidade prática, a proposta curricular pretende qualificar o professor levando-o a construir conhecimento por meio da reflexão sobre sua própria atuação profissional, uma ideia proposta por Schön (2000) e defendida por Tardif (2008), entre outros autores. Nesse sentido, o documento define a educação como um

processo pelo qual o conhecimento está sempre sendo construído e reconstruído pelos sujeitos em suas relações com o mundo, o que é coerente com o fato de que, sendo a educação uma prática social, ela é dinâmica e sua concepção muda ao longo do tempo, dependendo do lugar e dos agentes sociais.

De acordo com a perspectiva assumida pelo documento, a escola, os estudantes, os professores e a Secretaria de Educação têm papéis definidos. A função da escola seria proporcionar aos estudantes a assimilação da cultura e da ciência como condição principal para o seu desenvolvimento cultural, social, afetivo e intelectual, dando-lhes condições de desenvolver uma visão crítica daquilo que assimilaram, assim como contribuir para a formação “de seres humanos reflexivos, conscientes de seus direitos e deveres, éticos, morais e solidários” (p. 111).

Já a principal função da SME é adequar as discussões sobre as questões educativas ao cotidiano escolar. Conforme sua Proposta Curricular, o projeto visa à construção de uma prática reflexiva entre os professores, que favoreça a análise crítica de sua atuação profissional, buscando proporcionar momentos de elaboração e de construção do conhecimento docente por meio do pensamento prático-reflexivo. Aqui fica claro o destaque dado à perspectiva da racionalidade prática proposta por Schön (2000), uma vez que se pretende qualificar o professor levando-o a construir conhecimento por meio da reflexão sobre sua própria atuação profissional.

O Plano Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia também se baseia na edificação de práticas reflexivas pelos professores, almejando o desenvolvimento do pensamento reflexivo na produção de conhecimento. Seu propósito é formar pedagogos que, além de compreender os fundamentos científicos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos, possam promover, por meio do ensino, pesquisa e extensão, o desenvolvimento de habilidades como criatividade, criticidade, responsabilidade, autonomia e investigação científica. Coerente com esse propósito, o PPP define o perfil do profissional que pretendem formar como aquele que busca atuar com ética e compromisso, de modo a contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária, respeitando a ética, a estética, a solidariedade e a ludicidade. Cabe lembrar que, de acordo com Gatti e Barreto, (2009) em geral as instituições de ensino superior oferecem licenciaturas sem ter claro o perfil do profissional que pretendem formar.

Quanto à matriz curricular, verificou-se que esta tem 3.214 horas, incluindo 300 horas de estágio supervisionado, 43 disciplinas obrigatórias e 12 optativas. As disciplinas referentes à subcategoria didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino têm os saberes pedagógicos imbricados nos disciplinares. Esta configuração está de acordo com o que prescrevem as DCN para a Formação de Professores para a Educação Básica que, em seu artigo 12, afirma que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 47). Os estágios supervisionados, também estão em consonância com o disposto na legislação, uma vez que são realizados ao longo do curso. Finalmente, na disciplina Pesquisa em Educação, trata-se do exercício de ser professor-pesquisador, tema recorrente na literatura, e também nas falas de formadores.

Análise do conteúdo da representação

Essa análise foi feita por meio do teste de associação livre de palavras com justificativas complementado por questionários e entrevistas de aprofundamento. Ao ouvir a expressão indutora *saberes profissionais da docência*, os dois grupos destacaram a mesma palavra: *conhecimento*. Ao reinseri-la em contextos discursivos nas justificativas, bem como nos questionários e nas entrevistas, os sujeitos lhe deram sentidos que, embora semelhantes, eram marcados pelo lugar social de onde falam, como veremos a seguir ao apresentá-las por grupo.

Profissionais da SME

A palavra *conhecimento* apareceu nas respostas de todas as dez técnicas da SME ao ouvirem o estímulo *saberes profissionais da docência*. Algumas justificativas apresentadas para essa associação foram muito genéricas, não esclarecendo a que tipo de conhecimento se referem. Outras, porém, evidenciam que as técnicas entendem conhecimento como um processo no qual interagem teoria e prática :

A teoria e a prática devem ser desenvolvidas simultaneamente, pois a teoria/conhecimento vai dar base a uma prática mais eficiente e esta prática (o resultado) deverá ser confrontada com a teoria. (PSE 8)

O conhecimento significa que o professor analisa sua prática, experimenta novas formas de trabalho, cria estratégias e amplia os horizontes do saber, seja ele científico ou cotidiano. (PSE 6)

Acredito que a formação inicial pode e deve contribuir para a construção dos saberes necessários à docência, como: avaliação, metodologias, concepções de

aprendizagem, desenvolvimento humano, quais os conceitos, conteúdos e habilidades essenciais para o professor poder atuar em sala de aula. (PSE 3)

Uma das respondentes, porém, considera que esse conhecimento é insuficiente por ser desvinculado da prática:

Acredito que esse conhecimento [da formação inicial] ainda deixa a desejar quanto à relação teoria e prática. (PSE 4).

Para outras respondentes o conhecimento se refere à realidade em que o docente está inserido:

É o conhecimento da realidade da turma em que vais atuar, mas tens que ter uma base, um início para seguir, alguma coisa que tenhas para trabalhar com essas crianças. (PSE 2)

O conhecimento que eu falo é com relação à realidade, a individualidade da criança. Aí a gente às vezes deixa a desejar e fica frustrada na hora de passar o conhecimento, porque não conhece a realidade (PSE 3).

Buscando aprofundar essa questão, perguntamos nas entrevistas quais os saberes da formação inicial que ajudam a orientar a prática do professor. As respostas ratificam a identificação daquela formação com “teoria” e, mesmo destacando esta como importante fonte de saberes, algumas técnicas consideram que esta não é suficiente:

Eu até acredito que, quando, por exemplo, o curso de graduação se posiciona sobre em que matriz [teórica] e trabalha nesta perspectiva, os acadêmicos se saem bem melhor. Mas quando a universidade é muito pragmática, tu te formas para aplicar só aqueles conteúdos e não relacionas se estás bom para o aluno, o aluno é que vai atrás. [...] Eu posso entender muito de pedagogia, mas se eu não souber para que e por que eu tenho que ensinar aqueles conteúdos eu não levo ao conhecimento. (PSE 1)

O problema é que a nossa formação inicial, a grande maioria, tem muitos problemas, teóricos inclusive. Na verdade eles [os professores] não tiveram a teoria, a gente pensa que teve, mas não teve. Na minha percepção, foi um repasse de conteúdos, sobre o que tua área tem que ensinar. Só que não tinha “O quê?”, “Para quê?”, “Por quê?” e “Como?” Não era teoria, era a aplicação pela aplicação. E quando você chega numa determinada realidade, como a das nossas escolas e dos nossos alunos, com esse monte de informações que eles têm, eles não querem mais a coisa pronta, dada. Porque a coisa pronta eles têm, dada pelos meios de comunicação. (PSE 3)

A partir destas respostas surgiram outras perguntas, em relação ao que falta na formação inicial. De forma geral, as entrevistadas dizem, de várias formas, que o que falta na formação inicial é a prática:

Eu acho que as graduações, elas dão conta de dar assim um, como vou te dizer, um leque de conceitos matemáticos, conceitos históricos, conceitos da ciência. E daí onde é que tem o salto para mim? O salto para mim é quando este profissional consegue relacionar esses conceitos com o mundo. O que a faculdade não dá, que os cursos não dão. (PSE 4)

Para uma das técnicas, estágio supervisionado deveria propiciar esse vínculo com a prática:

Eu até trabalhei com uma disciplina de estágio supervisionada na Universidade. O que é interessante? A gente elabora um plano de ação, um plano de aula, discute junto com os alunos numa perspectiva clara e na constituição de conhecimento claro, eles vão para a escola, executam o plano, voltam, a gente discute e eles ficam por duas, três, quatro semanas na escola com aulas seguidas, e horários tal, para ter aquela questão de vai e volta, pensa, repensa e a gente vai orientando e vai acompanhando. (PSE 1)

Finalmente, ao perguntarmos qual o papel da formação inicial e da continuada, as profissionais da SME retomam a relação teoria-prática, reforçando a ideia de que a formação inicial fornece a base teórica, mas é a continuada que interage com a prática. Note-se que a prática a que as técnicas se referem é a prática real da sala de aula, da turma pela qual o professor já formado é responsável e, como tal, só pode ser trabalhada pela formação continuada:

A formação inicial é a base onde se inicia e se percorre as disciplinas pedagógicas e específicas enquanto a formação continuada é que garante uma prática pedagógica inovada com desafios, caso contrário, estacionamos. (PSE 5)

A formação inicial proporciona “ferramentas” de iniciação das práticas escolares/saberes. Já a formação continuada proporciona a práxis. (PSE 9)

A formação inicial parte de pressupostos teóricos, a continuada das práticas vivenciadas pelos próprios professores. [...] o professor analisa sua prática, experimenta novas formas de trabalho, cria estratégias e amplia os horizontes do saber, seja ele científico ou cotidiano (PSE 6)

Na inicial o professor não possui experiência para contrapor. Na continuada ele está em desenvolvimento da sua função, acrescentando e discutindo sua experiência. (PSE 7)

O sentido atribuído à formação continuada pelas técnicas da SME parece estar enraizado no modelo do professor reflexivo de Schön (1983), que entende a atividade dos professores como dinâmica, uma vez que eles lidam com as incertezas do cotidiano escolar, produzindo conhecimentos na ação, refletindo sobre ela e agindo novamente. Esse modelo, presente nos documentos da SME e na legislação sobre formação docente, assume que a reflexão na ação é que permite a articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, a maioria

das respondentes vê a pesquisa realizada pelo professor como uma possível aliada na relação teoria-prática na formação:

A pesquisa acrescenta informações para que o profissional aprimore seu planejamento, sua prática, suas discussões, atualizando seus conhecimentos. O professor necessita ser um atento pesquisador, principalmente dos saberes que o aluno possui (PSE 1).

Concluindo, a representação dos saberes da docência veiculados pelas profissionais da SME parece corresponder aos saberes da experiência tal como definidos por Tardif (2008, p. 54), ou seja, aqueles saberes formados “por todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”, os saberes da ação, que só têm sentido em relação às situações de trabalho, pois “é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa” (TARDIF, 2000, p. 11).

Coerentes com essa posição, as respostas dessas profissionais, tomadas em conjunto, sugerem que a formação continuada é o lócus privilegiado da construção dos saberes profissionais da docência, considerando que só aí é possível confrontar a teoria com os desafios da prática. Essa representação parece se ancorar nas perspectivas do professor reflexivo de Schön (1983) e do professor-pesquisador de Zeichner (1998), uma vez que a pesquisa aparece como fator determinante para construção da prática-reflexiva.

Professores do curso de Pedagogia

Como ocorreu com o grupo da SME, a palavra *conhecimento* foi evocada por todos os sujeitos. E, também neste grupo algumas das justificativas são um tanto genéricas:

O conhecimento de causa permite demonstrar aos discentes dispositivos adequados para o entendimento de uma dada disciplina e as formas de resolução de problemas ou questões pertinentes ao conhecimento. (PCP 1)

Conhecimento é a relação que se estabelece entre o sujeito que conhece ou deseja conhecer e o objeto a ser conhecido. (PCP 4)

Outra palavra muito citada foi *formação* (N=9), e os professores a destacam como necessária à aquisição dos saberes da docência; no entanto, alguns não esclarecem suficientemente se fazem referência à inicial, à continuada, ou a ambas, embora o uso exclusivo da palavra *formação* sugira que se refere à inicial:

A complexidade do ato de educar exige formação específica para o exercício da profissão. (PCP 1)

Considero fundamental a formação do professor na área do conhecimento que irá atuar. É o princípio e exigência básica, sem ela não há aprofundamento e conhecimento para a docência. (PCP 5)

Indagamos, então, quais os conhecimentos da formação universitária que os professores consideram que são efetivamente utilizados na prática. A maioria destaca mais os saberes disciplinares que os pedagógicos, conforme a nomenclatura proposta por Tardif (2008):

O primeiro e mais importante saber que o professor deve ter é o conhecimento de sua área. Se ele ensina Matemática, deve saber Matemática. Parece óbvio, mas muitos, atualmente, não os têm. (PCP 8)

Para o exercício da docência é fundamental conhecer, dominar a disciplina que ministra. (PCP 3)

Alguns recorreram mais claramente aos tipos de saberes mencionados na literatura, especialmente ao trabalho de Tardif (2008):

(...) para dar conta dos objetivos traçados, os professores comumente utilizam: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. (PCP 1)

1. Os saberes disciplinares - ser professor exige o conhecimento da matéria/disciplina que leciona; 2. Os saberes pedagógicos - dominar os procedimentos pedagógicos necessários à prática docente. 3. Os saberes da experiência – vivência/ação/reflexão/prática/ exercício da profissão. Esse conjunto de saberes constitui de modo relacional o saber docente, sempre diverso, plural, dinâmico e condicionado por uma série de fatores. (PCP 10)

Outros, ainda, mencionam que o professor adquire esse conhecimento ao longo de sua trajetória, desde a formação inicial até a continuada, numa perspectiva de desenvolvimento profissional:

[O professor adquire os saberes profissionais da docência] na formação inicial, seja em nível normal, seja nos cursos de licenciatura e até na própria formação continuada. Pelo próprio desenvolvimento que está tendo agora o acesso às informações, os desafios que a gente encontra nas escolas, nas nossas atividades, então tudo isso exige de fato que a gente esteja permanentemente buscando esta formação continuada. (PCP 2)

Ao perguntarmos diretamente qual a contribuição da formação inicial para a construção dos saberes destinados a orientar a docência, os professores, concordando com as profissionais da SME, e ressaltam a importância da prática reflexiva, valorizando a formação continuada nesse contexto:

A questão da formação para exercício de uma prática docente reflexiva tornou-se um tema recorrente nas duas últimas décadas, o que se apresenta hoje, é uma proposta de formação inicial e contínua em que a reflexão crítica sobre a prática torna-se central. (PCP 1)

O educador sempre busca uma formação continuada para tratar com clareza e objetividade seus conteúdos, ampliar o seu campo de trabalho e atingir suas competências e habilidades básicas no exercício de sua missão: o ensinar. Torna-se fundamental a construção de canais de comunicação entre docentes e discentes na busca de alternativas e novas práticas que permitam uma formação continuada que contemple o magistério como profissão com saberes próprios. (PCP 10)

A maioria dos professores ao enfatizar a importância da experiência parece se respaldar novamente na literatura, seja na noção de *ofício feito de saberes*, proposta por Gauthieretal. (1998), que articula os diversos saberes utilizados pelo docente em sua prática cotidiana, seja em Tardif (2002) ao definir o saber experiencial como o amálgama de todos os demais saberes docentes:

Na experiência como professor se aprende a confrontar teoria e prática, a ter segurança para conduzir os aprendizes, a adequar o planejamento, a ter “jogo de cintura”, a aprender a ser professor. (PCP 10)

[Os saberes da docência são adquiridos] na prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, pela prática do trabalho e pela socialização profissional. Esse quadro coloca em evidência vários fenômenos importantes. Em primeiro lugar os saberes nele identificados são realmente usados pelos professores no contexto de sua profissão e da sala de aula. (PCP 4)

Ainda em relação à prática, indagamos quais os saberes da formação inicial que os professores efetivamente utilizam em sua prática. Três tipos de respostas foram obtidos, o primeiro traz informações variadas:

Determinados conhecimentos de cada disciplina e os exemplos dos professores. (PCP 2)

Utilizam as metodologias específicas das áreas de conhecimento e os conhecimentos que conseguem relacionar com a prática. (PCP 3)

Quando a formação é competente e significativa, todos os saberes irão contribuir e certamente serão utilizados na prática pedagógica. (PCP 5)

Um segundo tipo de resposta se aproxima do que Gauthieretal. (1998), chamaram de *ofícios sem saberes*, ao sugerir, curiosamente, que os conhecimentos aprendidos na faculdade não são relevantes para a profissão:

Da formação universitária [utilizam] pouco, observo que a prática se dá mais sobre o senso comum e os preconceitos do cotidiano do que sobre uma base fundamentada

cientificamente (e motivos há muitos para isso, principalmente no que envolve as condições de trabalho). (PCP 6)

E o terceiro, é o que se fundamenta claramente na literatura atual sobre saberes docentes, especialmente no trabalho de Tardif (2008), embora nem sempre respondendo à pergunta formulada:

Para dar conta dos objetivos traçados, os professores comumente utilizam: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Dessa forma, considero essa mescla de saberes como sendo o necessário saber para ensinar. (PCP 1)

O modelo de Tardif e sua equipe prevê questões que abarcam aspectos da formação e do desenvolvimento profissional do professor que cobrem aspectos relacionados aos (1) saberes pessoais dos professores; (2) saberes provenientes da formação escolar; (3) saberes provenientes da formação profissional para magistério; (4) saberes provenientes dos programas, materiais e livros didáticos; (5) saberes provenientes da experiência na profissão. (PCP 4)

Ao serem indagados sobre como o professor deveria construir saberes na sua prática, as respostas apresentadas pela maioria foram bastante gerais, sem explorar a complexidade da questão:

Aprofundar os conhecimentos específicos da área, mais leitura, atualização e formação continuada, (PCP 2)

Essencialmente aprendendo a ler a prática na teoria e a teoria na prática. (PCP 3)

Por meio de um processo intencionado e sistematizado, que envolva o profissional e seu ambiente de trabalho. (PCP 6)

Um professor, porém, deu uma sugestão específica, que, aliás, jávem sendo tentada em algumas escolas:

Acredito que a escola deve ser um espaço de formação não sópara os alunos, mas também para os professores. A escola deveria acolher melhor o professor iniciante lhe dando todo o suporte para desenvolver um bom trabalho. (PCP 10)

E outros, novamente, mencionam os saberes experienciais:

Considero os professores como profissionais que constroem, adquirem e desenvolvem múltiplos saberes a partir de sua prática, ou seja, pelo exercício de suas funções e papéis, os quais contribuem para a sua competência profissional. Se por um lado, o professor, como profissional, deve conhecer profundamente o conteúdo disciplinar sob sua responsabilidade e os referentes às ciências da educação, por outro, deve aprimorar esses conhecimentos “pelo” e “no” exercício de suas práticas cotidianas na escola. (grifo do professor) (PCP 1)

Os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em

saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional. Os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles e vários deles são, de certo modo, “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano. (PCP 4).

Finalmente, perguntamos qual seria o papel da formação inicial e o da formação continuada para verificar em que medida as representações apresentadas pelos professores configuram-se como um continuum formativo. As respostas se aproximam muito da concepção apresentada pelas profissionais da SME:

Na formação inicial, conceitos específicos essenciais da área, na continuada, o redimensionamento da prática pedagógica com reflexão acerca da própria prática. (PCP 2)

A formação inicial precisa oferecer a base teórica e relacioná-la com a prática. A formação continuada deve oferecer, por meio do conhecimento dos perfis das realidades, subsídios para estudos e encaminhamentos. (PCP 3)

O desenvolvimento profissional corresponde ao curso superior somado ao conhecimento acumulado ao longo da vida. Uma boa graduação é necessária, mas não basta, é essencial atualizar-se sempre, isso remete a necessidade da formação continuada no processo da atuação profissional, ou seja, há a necessidade da construção do saber, no processo de atuação profissional. (PCP 4)

Em suma, a análise dos resultados obtidos com todos os instrumentos utilizados neste estudo parece indicar que representação social de *saberes profissionais da docência* apresentada pelos professores do Curso de Pedagogia está muito próxima da proposta de Tardif, priorizando os saberes da experiência, entendidos como um amálgama de todos os demais.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, investigamos e comparamos as representações sociais de *saberes profissionais da docência* construídas pelas profissionais da Secretaria de Educação, responsáveis pela formação continuada e pelos professores do Curso de Pedagogia de um mesmo município responsáveis pela formação inicial de professores. Buscamos identificar informações, crenças, valores e atitudes de cada grupo considerado acerca daquele objeto social, a partir de diferentes suportes como documentos, discursos escritos e orais. E para proceder à análise dos dados, recorreremos à abordagem das representações sociais de Moscovici, complementada com a concepção de Tardif sobre a temática dos saberes.

No resultado do teste de associação livre com justificativas, usando a expressão indutora *saberes profissionais da docência*, os dois grupos destacaram a palavra *conhecimento*. Reinserindo esse termo em contextos discursivos por meio da solicitação de justificativas para sua escolha, e aprofundando seus significados por meio de questionários e entrevistas, observa-se que os dois grupos parecem dar sentidos muito semelhantes àquela expressão, embora alguns dos sujeitos acrescentem certas características vinculadas a experiências decorrentes do lugar social que ocupam.

Assim, tomados em seu conjunto, os resultados obtidos indicam que os significados atribuídos aos *saberes profissionais da docência* pelos dois grupos de formadores de professores destacam os saberes da experiência, entendidos, segundo a definição de Tardif (2002), como o amálgama de todos os demais. Tal constatação nos leva a concluir que as representações apresentadas por esses grupos se objetivam no esquema figurativo (MOSCOVICI, 1978) da *racionalidade prática*. Esse modelo, proposto inicialmente por Donald Schön e adotado por Tardif (2002), se opõe ao modelo da racionalidade técnica, até então vigente na formação de professores. A partir de observações da prática docente, Schön conclui que esse modelo impede o professor de dar respostas a situações inéditas que surgem em sua prática e que ainda não contam com conhecimentos elaborados pela ciência. Já a racionalidade prática parte da reflexão sobre as práticas cotidianas buscando legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir do que os professores são, fazem e sabem (ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

A representação apresentada por ambos os grupos pesquisados parece se ancorar na figura do professor reflexivo, reiterada no discurso dos participantes e destacada na literatura

atual sobre formação docente. Cabe ressaltar que a centralidade atribuída aos saberes da experiência e à figura do professor reflexivo fundamenta os PPP de ambas as instituições às quais estão filiados os grupos considerados, além de estar presente na legislação atual. Coerentemente com o disposto nesses documentos normativos, a tipologia de Tardif figura no currículo do Curso de Pedagogia e tem sido usada também em cursos de formação continuada, o que parece ter tido um papel importante na produção das representações encontradas.

Quanto aos aspectos divergentes entre as representações dos dois grupos, que guardam a marca social do papel das instituições de onde falam, observa-se que entre os professores do Curso de Pedagogia, segunda palavra mais evocada, no que diz respeito aos *saberes profissionais da docência, é formação* e esta é composta por conhecimentos disciplinares e pedagógicos, supostamente aqueles que estão a cargo desses docentes. Já as técnicas da SME consideram que a formação continuada é o lócus privilegiado para a constituição dos saberes da experiência. No entanto, justificam essa posição afirmando que só nessa etapa de sua formação o professor pode trazer para a discussão os desafios que enfrenta na vivência em sala de aula. Tal posicionamento, a nosso ver, não constitui uma visão de formação continuada compensatória, uma vez que a prática “real”, com seus problemas cotidianos, que exigem que o professor tome decisões e assuma responsabilidade sobre elas, só se efetiva após o término da formação inicial.

Finalmente, o fato de que não tivemos oportunidade de observar extensivamente a atuação desses grupos não nos permite saber, com segurança, se este é um saber praticado ou se os sujeitos apenas assimilaram o discurso contido nos documentos normativos citados. De qualquer maneira, o contato com as informações neles contidas e com os valores que as cercam são importantes aspectos constitutivos das representações. O que julgamos mais válido concluir é que os dois grupos envolvidos na formação parecem se esforçar para estabelecer uma continuidade entre a formação inicial e continuada, o que é facilitado pelas seguintes circunstâncias: (a) a formação inicial e a continuada são conduzidas pela mesma instituição; e, (b) as profissionais da SME fazem o planejamento dos cursos de formação em parceria com a Universidade. Por outro lado, essa proximidade entre as duas instituições acaba por instituir outras ligações sociais e pessoais que poderiam levar os respondentes a não explicitarem críticas para evitar constrangimentos. Se for este o caso, se configuraria a existência de uma “zona muda” da representação social, a qual, conforme Abric (2005, p. 22)

faz parte da consciência dos indivíduos, mas não pode ser expressada “pública explicitamente”, ou seja, é uma representação existente, mas não verbalizada.

Referências

- ABRIC, J.C. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. *Representações Sociais, uma teoria sem fronteiras*. Rio de Janeiro. Museu da República. 2005. p. 22-34.
- ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 2, p. 263-280, 2007.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A construção das representações de professores do ensino fundamental sobre trabalho docente: uma análise psicossocial. Rio de Janeiro, *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. v. 7, n.15 , p. 11-27, jul./dez. 2010.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 5.ed. Lisboa: Edições 70. 2010.
- BORGES, C; TARDIF, M. Apresentação do dossiê saberes docentes e sua formação. Campinas, *Educação & Sociedade*, ano XXII, n.74, p. 11-26, 2001.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- _____. Parecer CNE/CP no 3/2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília: CNE, 21, fev., 2006. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acessado em: 02 dez. 2013.
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- JODELET, D. Représentation sociale: Phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, Serge (Org.). *Psychologie Sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990. p. 357-378.
- MOSCOVICI, S. *A Representação Social na Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

SCHÖN, D. *The Reflective Practitioner: how professionals think in action* London: Temple Smith, 1983.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2008.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, ANPEd, jan/fev/mar/abr, n. 13, p. 05-24, 2000.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores em face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, Panorâmica, p. 215-233, 1991.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, FIORENTINI & PEREIRA. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, p. 207-236, 1998.

Submetido em abril de 2014