

SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Guilherme Carvalho Franco da Silveira *

.....

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

Professor-titular na Universidade de Montreal, onde dirige o mais importante centro de pesquisa canadense sobre a profissão docente, Maurice Tardif tem participado de atividades e debates também em encontros de educadores brasileiros como a ANPED e o ENDIPE. Além disso, tem publicados, em português, diversos livros e artigos sobre a formação de professores, o trabalho e o saber docentes, temas também deste livro.

Apesar de ser uma produção baseada em pesquisas realizadas principalmente na América do Norte, a leitura desse livro nos leva a refletir sobre uma série de

circunstâncias e questões que também são relevantes para se pensar a ação do docente brasileiro. *Saberes docentes e formação profissional* reúne artigos produzidos nos dois últimos anos, à exceção daquele que abre a obra (“Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente”), publicado inicialmente em 1991, na revista *Teoria e Educação*.

E é exatamente neste artigo inicial que ele apresenta a sua concepção de saberes

* Mestrando em Educação pela FaE / UPMG.

docentes, procurando se opor àqueles que entendem que aos professores cabe apenas aplicar, em sala de aula, os conhecimentos produzidos na academia — posição tradicional que pode ser entendida no contexto da divisão social entre produção e transmissão do conhecimento nas sociedades modernas. Segundo Tardif, pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional (acadêmica) e de saberes disciplinares (especialidade do professor), curriculares (programas, objetivos, conteúdos e métodos) e experienciais (história de vida e prática profissional). É importante chamar atenção para um saber específico e relevante da formação profissional, que é a história de vida escolar e que, segundo pesquisas apresentadas pelo autor, seria formadora de crenças muitas vezes não abaladas nem mesmo pelos estudos universitários, crenças essas estruturantes da ação pedagógica futura.

A definição de saberes docentes apresentada acima é fundamental para a compreensão da obra e perpassa todos os demais textos, uma vez que o autor insiste na idéia de que, sem o entendimento de que a própria prática pedagógica (como professor e aluno) é formadora e de que nela não apenas se aplicam, mas principalmente se

constróem conhecimentos, não seria possível dar conta de todos os saberes realmente mobilizados no cotidiano da sala de aula.

Para o autor, dentre os saberes docentes, o saber da experiência profissional é o núcleo vital, pois é construído pelo professor, não lhe sendo exterior (como o saber acadêmico), e constituindo-se como determinante da apropriação de todos os demais saberes (inclusive os universitários), razão pela qual, na formação de futuros professores, deveria ser dada uma atenção maior a esse aspecto da atividade profissional.

Entretanto, como o próprio Tardif enfatiza, não se trata de defender a reprodução acrítica das práticas existentes, nem de negar a importância do componente teórico ou o esvaziamento da dimensão crítica e emancipadora do conhecimento. Trata-se, isto sim, de não considerar os professores como idiotas culturais que apenas aplicam conhecimentos produzidos por outros (visão tecnicista do professor) ou que estão irremediavelmente determinados, em sua ação, por forças ou mecanismos sociológicos exteriores a ele (visão sociologista do professor).

O aspecto temporal dos saberes docentes é apontado como uma dimensão relevante da formação profissional, uma vez que cada saber construído está

relacionado ao contexto histórico de construção (lugar, época, momento pessoal e / ou profissional) e que, em função disso, estabelece-se uma hierarquia entre os diversos saberes dos professores. Outra consequência da temporalidade dos saberes e da carreira docente seria o processo de rotinização ou criação de meios de gerir a complexidade das situações cotidianas e de diminuir o investimento cognitivo no controle dos acontecimentos na sala de aula. O autor chama a atenção para o risco de naturalização e falta de reflexão sobre essas rotinas de ação (que podem acabar produzindo um estilo fossilizado de ensinar), que impediriam o professor de construir uma visão crítica da própria prática.

Tardif considera que, para poder contribuir para a construção de conhecimentos do aluno, uma tarefa fundamental do professor é obter a participação desse aluno no seu próprio processo de formação, o que aproximaria a pedagogia mais de uma *práxis* do que de uma *techné* no sentido restrito do termo. A pedagogia não deve ser reduzida à utilização de instrumentos ou técnicas, mas deve ser pensada como uma prática social complexa, interativa e simbólica, portadora ainda de uma dimensão política não negligenciável.

O caráter interativo do trabalho docente pressupõe a utilização de

tecnologias da interação no sentido amplo (coerção, autoridade e persuasão), pois o autor considera que, apesar de ser possível uma educação formal ou informal sem coerção física (fenômeno recente na história do homem), não existe educação sem coerção simbólica. Vale lembrar que uma classificação das pedagogias as divide em visíveis e invisíveis, exatamente em função do tipo de coerção simbólica que elas exercem, segundo critérios claros de controle naquelas (rendimento, notas, disciplina) ou critérios mais obscuros, mas não menos determinadores de controle (avaliação dos processos, dos valores e das formas de socialização dos indivíduos).

É também o caráter interativo da educação que impede os professores, ao contrário de outros profissionais, de especificar claramente se o produto do trabalho foi realizado, além de também poder levar a consequências não intencionais, não desejadas pelos professores como, por exemplo, o fracasso escolar, que, segundo algumas teorias sociológicas, se produz mais em função da história sociocultural dos estudantes do que da intervenção da escola e do professor. Tal fato acarreta consequências para a pesquisa educativa, já que os componentes intencionais do ensino podem ser estudados levando-se em conta os motivos, objetivos, discursos

e ações dos professores, mas os componentes não-intencionais devem ser estudados a partir da análise não da ação em si, mas das regularidades *resultantes* dessa ação.

Diferentes modelos de ação do professor (tradicional, afetiva, instrumental, estratégica, normativa, dramática, expressiva e comunicativa) são analisados, afirmando-se que é necessário saber distinguir (e não comparar) tais modelos, pois eles se baseiam em critérios diferentes, sendo importante saber avaliar em cada situação quais os saberes e ações mais pertinentes. De acordo com Tardif, a unidade da prática docente não é epistemológica, mas sim pragmática, caracterizando o agir profissional como um processo muitas vezes contraditório.

Entretanto, ainda segundo ele, esse agir contraditório observável no cotidiano das escolas é que precisa ser objeto de pesquisas no campo da educação, e não um ideal (mas possivelmente inexistente) saber coerente e único, baseado nas expectativas dos pesquisadores sobre como deveriam pensar e fazer os professores. É preciso considerar que nem todos os modelos de ação estão, ou poderão ser, formalizados e catalogados pela teoria e que, mesmo que estivessem, nunca poderíamos encaixar perfeitamente cada professor num modelo único e puro.

Maurice Tardif discute, ainda, os problemas mais graves da atual pesquisa em educação. Entre eles, a tentativa de moldar os saberes docentes à lógica científica, que a seu ver deveria ser superada pela consideração de que o modelo de racionalidade dos docentes deve ser dado pelos próprios atores. Uma interessante estratégia de pesquisa consistiria, então, em observar os professores e/ou entrevistá-los, mas sempre indagando sobre suas razões, ou seja, sobre os saberes nos quais eles se baseiam para agir ou discorrer.

Obviamente, as razões apresentadas pelos professores são criticáveis e revisáveis, precisando ser validadas pela confrontação com os fatos e também com as proposições das ciências da educação e da pesquisa em geral, mas não se pode mais continuar a conceber os professores como profissionais que agem por automatismos; urge compreendê-los a partir de modelos intencionais do ser humano, que age em função de objetivos, projetos, deliberações, certamente condicionados, mas não previsivelmente determinados pelas condições objetivas do contexto escolar e social.

A pesquisa deve levar em conta que os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e *produzidos* nas suas tarefas cotidianas, o que, se não considerado, viria a reforçar

a distância entre a escola e a universidade e a oposição entre teoria e prática, bem como o (falido) modelo aplicacionista de formação profissional (primeiro conhecer para depois intervir).

O modelo de formação que Tardif defende dá importância ao que os professores dizem a respeito de sua própria formação, considerando-os como sujeitos do conhecimento, que precisam ser valorizados em todas as instâncias de produção de conhecimento (escolas e universidades), de decisão sobre questões e projetos educacionais (ministério, secretarias de governo, conselhos) ou de concretização de propostas de educação (escolas e universidades).

No último capítulo, Tardif faz um balanço das reformas educativas levadas a cabo na década de 1990 na América do Norte, apontando que, apesar de ainda haver muito a caminhar, os resultados desse outro modelo de formação profissional dos professores têm sido promissores.

Este é um dado importante, pois, se os conhecimentos produzidos pelos estudos em educação não conseguirem contribuir para aumentar a auto-estima, a mobilização e o poder político dos professores, possivelmente pouco nos afastaremos das concepções conservadoras de educação, que não tem dado conta da demanda crescente das

populações desfavorecidas por uma escola de qualidade social.

Assim, preocupa-me, em última instância, como os professores, nas escolas, receberão as idéias (se é que irão ter contato com estas idéias) de Maurice Tardif. Se os próprios professores não puderem julgar a validade e a pertinência do pensamento do autor, todo o sentido político de suas propostas terá se esvaído, e teremos mais uma produção acadêmica fadada a fazer sucesso entre os acadêmicos e a não ter a menor repercussão sobre o fazer cotidiano dos docentes. Como resolver este eterno dilema não é apenas uma pergunta que fica após a leitura do livro, é um desafio que se coloca ao autor e a você, leitor(a), não no campo das discussões acadêmicas, mas no campo das ações, sejam elas políticas, pedagógicas ou de qualquer outra ordem.

Data de recebimento: 15 de junho de 2003

Data de aprovação: 20 de junho de 2003

