

# Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários

Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério

*Maurice Tardif*

Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval

## Apresentação

Neste texto, abordaremos três questões que, nos últimos vinte anos, têm estado no centro da problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores, em um grande número de países ocidentais:

> Quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos?

> Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação, bem como dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores?

> Que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos uni-

versitários, e entre os professores do ensino básico e os professores universitários (pesquisadores ou formadores), no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação de professores?

A fim de proporcionar elementos que permitam responder a essas três perguntas, vamos, em um primeiro momento, fazer uma breve descrição da conjuntura social na qual se vem desenvolvendo, hoje, o movimento de profissionalização do ensino. Em um segundo momento, proporemos uma definição daquilo que entendemos por “epistemologia da prática profissional”, especificando, de forma sucinta, algumas conseqüências dessa definição para a pesquisa sobre o ensino. Em um terceiro momento, procuraremos ver de que modo essa definição permite destacar algumas das mais importantes características da prática dos professores. Finalmente, como conclusão identificaremos algumas conseqüências dessa análise da prática profissional em relação aos programas de formação para o magistério, aos dispositivos de forma-

ção e às práticas profissionais dos formadores de professores.

### **A profissionalização do ensino: uma conjuntura paradoxal**

Para começar, demoremo-nos um pouco na atual conjuntura social, pois se trata de um contexto bastante paradoxal, considerando que se pede aos professores para se tornarem profissionais no momento em que o profissionalismo, a formação profissional e as profissões mais bem assentadas atravessam um período de crise profunda.

O movimento de profissionalização  
busca renovar os fundamentos  
epistemológicos do ofício de professor

Na América do Norte e na maioria dos outros países de cultura anglo-saxônica (Austrália, Inglaterra etc.), bem como, de forma mais recente, na Europa francófona (Bélgica, França, Suíça), toda a área educacional está mergulhada em uma vasta corrente de profissionalização dos agentes da educação em geral e dos professores em particular (Ginsburg e Linday, 1995; Judge *et al.*, 1994; Paquay *et al.*, 1996; Tardif, Lessard e Gauthier, 1998; Tisher *et al.*, 1990). Também encontramos essa corrente em vários países latino-americanos (Lüdke e Moreira, 1999; Tato e Velez, 1997). A profissionalização do ensino e da formação para o ensino constitui, portanto, um movimento quase internacional e, ao mesmo tempo, um horizonte comum para o qual convergem os dirigentes políticos da área da educação, as reformas das instituições educativas e as novas ideologias da formação e do ensino (Tardif, Lessard e Gauthier, 1998; Lessard *et al.*, 1999).

A questão da epistemologia da prática profissional se encontra, evidentemente, no cerne desse movimento de profissionalização. De fato, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo. Lembremos aqui as principais características do conhecimento pro-

fissional tais como se acham expressas, nos últimos vinte anos, na literatura sobre as profissões (Bourdieu, 1994; Tardif e Gauthier, 1999):

> Em sua prática, os profissionais devem-se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação.

> Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível, a maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente. Essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não-diplomados e dos outros profissionais.

> Embora possam basear-se em disciplinas científicas ditas “puras”, os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, ou seja, são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas, como, por exemplo, construir uma ponte, ajudar um cliente a resolver seus conflitos psicológicos, resolver um problema jurídico, facilitar a aprendizagem de um aluno que está com dificuldades etc.

> Em princípio, só os profissionais, em oposição aos leigos e aos charlatões, possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos, conhecimentos esses que são, de um certo modo, esotéricos: eles pertencem legalmente a um grupo que possui o direito exclusivo de usá-los por ser, em princípio, o único a dominá-los e a poder fazer uso deles.

> Isso significa também que só os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares. O profissio-

nalismo acarreta, portanto, uma autogestão dos conhecimentos pelo grupo dos pares, bem como um autocontrole da prática: a competência ou a incompetência de um profissional só podem ser avaliadas por seus pares.

> Esses conhecimentos exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais, ou seja, não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas. Ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los. É o que Schön (1983) chama de “construção do problema”, em oposição à “resolução instrumental do problema”, que seria baseada na aplicação de teorias e técnicas prévias. De forma análoga, Jamous e Peillole (1985) afirmam que todo processo de produção se caracteriza por um certo grau de indeterminação (I) no trabalho em relação a um grau de tecnicidade (T); eles afirmam que aquilo que entendemos por profissão se caracteriza por uma razão I/T elevada, isto é, um alto grau de indeterminação na realização do processo de trabalho, o que exige dos profissionais uma construção de julgamentos em situações de ação.

> Tanto em suas bases teóricas quanto em suas conseqüências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em prin-

cípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

> Enfim, os profissionais podem ser considerados responsáveis pelo que os anglófonos chamam de *malpractice*, ou seja, pelo mau uso de seus conhecimentos, causando, desse modo, danos a seus clientes. A autonomia e a competência profissionais têm, como contrapeso, a imputabilidade dos profissionais e sua responsabilidade para com os clientes. Um profissional pode cometer erros pelos quais pode ser considerado técnica e legalmente responsável, o que quer dizer que se pode, em princípio, estabelecer uma relação direta, e até causal, em certos casos, entre a realização de seus atos e a aplicação de seus conhecimentos, em função dos padrões de competência aceitos dentro de sua própria profissão (Office des Professions, 1998). Aqui, não se trata somente de erros deontológicos ou de falta de ética profissional, mas sim de erros de julgamento ou de manifestações de incompetência referentes ao uso judicioso dos conhecimentos aceitos, em função das particularidades de uma situação concreta. A avaliação desse tipo de erro depende muito mais de um julgamento empírico ou técnico do que de um julgamento deontológico ou normativo e supõe a existência, por mínima que seja, de um “repertório de conhecimentos profissionais” à qual seja possível referir-se para julgar a importância do erro cometido.

Essas são, portanto, as principais características do conhecimento profissional. Ora, de uns vinte anos para cá, o objetivo do movimento de profissionalização do ofício de professor tem sido, exatamente, o de conseguir desenvolver e implantar essas características dentro do ensino e na formação de professores. Desse ponto de vista, em educação, a profissionalização pode ser definida, em grande

parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério. Todos os esforços realizados nos últimos vinte anos para construir um repertório de conhecimentos (*knowledge base*) específico ao ensino vão nessa direção (Gauthier *et al.*, 1998), bem como as numerosas reformas visando a definir e a fixar padrões de competência para a formação dos professores e para a prática do magistério. Se esses esforços e reformas forem bem-sucedidos, o ensino deixará, então, de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão, semelhantemente à profissão de médico ou às profissões de engenheiro e de advogado.

Essa tentativa tem seus adeptos e seus adversários, seus defensores e seus detratores (Tardif e Gauthier, 1999). Os inúmeros debates a esse respeito levantam problemas complexos cujo alcance ultrapassa a intenção deste artigo, que busca discutir as características dos saberes profissionais dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério e à pesquisa universitária.

### A crise do profissionalismo

Entretanto, para compreender melhor os aspectos atuais dessa questão, parece-me necessário chamar a atenção para um fenômeno importante de que pouco se fala em educação: historicamente falando, nos últimos vinte anos, a profissionalização da área educacional se desenvolveu em meio a uma crise geral do profissionalismo e das profissões, inclusive das profissões mais bem assentadas como a medicina, o direito e a engenharia. Essa crise provocou muitos debates, análises e diagnósticos que não retomaremos aqui de maneira pormenorizada (Bourdoncle, 1991, 1993; Fullan *et al.*, 1998; Laberree, 1992, 1997; Laberree e Pallas, 1996; Schön, 1983). Podemos resumi-la em quatro pontos:

> 1. A crise do profissionalismo é, em primeiro lugar, a crise da perícia profissional, ou

seja, dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais por meio dos quais certos profissionais (médicos, engenheiros, psicólogos, formadores, professores etc.) procuram solucionar situações problemáticas concretas. A perícia profissional perdeu progressivamente sua aura de ciência aplicada para aproximar-se de um saber muito mais ambíguo, de um saber socialmente situado e localmente construído. Assimilada durante muito tempo ao exercício de uma racionalidade instrumental diretamente baseada no modelo das ciências aplicadas, uma racionalidade capaz de calcular e combinar eficazmente meios e fins, a perícia profissional está sendo cada vez mais percebida hoje em dia de acordo com o modelo de uma racionalidade limitada, de uma racionalidade improvisada, na qual o processo reflexivo, a improvisação, a indeterminação, a criatividade, a intuição, o senso comum desempenham um grande papel, apoiando-se, ao mesmo tempo, em rotinas próprias a cada tradição profissional. O conhecimento profissional possui também dimensões éticas (valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais etc.) inerentes à prática profissional, especialmente quando esta se aplica a seres humanos: pacientes, prisioneiros, alunos, usuários dos serviços sociais etc. Essas mudanças na visão da perícia profissional suscitaram controvérsias a respeito do valor dos fundamentos epistemológicos das práticas profissionais. Houve, assim, uma multiplicação das escolas de pensamento e dos referenciais, provocando uma intensificação nos debates entre profissionais e um aumento nos questionamentos do público com relação ao tipo e ao valor dos saberes nos quais se apóiam os atos profissionais. A ausência de referências comuns gerou divisão e confusão entre os profissionais e multiplicou os problemas de comunicação entre os adeptos de diferentes correntes de pensamento, o que dá agora a impressão de que muitas profissões não dispõem de um repertório

rio de saberes estável, codificado, consensual e portador de imputabilidade.

> 2. Essa crise da perícia profissional provoca um impacto profundo na formação profissional. Na maioria das profissões, esse impacto se manifesta por meio de uma grande insatisfação e de críticas muitas vezes ferrenhas contra a formação universitária oferecida nas faculdades e institutos profissionais (Clark e Neave, 1992; Lessard e Tardif, 1998). Em vários países, muitos se perguntam se as universidades, dominadas por culturas disciplinares (que são, além disso, e acima de tudo, culturas “monodisciplinares”) e por imperativos de produção de conhecimentos, ainda são realmente capazes de proporcionar uma formação profissional de qualidade, ou seja, uma formação assentada na realidade do mundo do trabalho profissional. No que diz respeito à educação, na América do Norte, um número cada vez maior de pessoas reclama que a formação de professores seja feita fora dos modelos dominantes da cultura universitária e, como na época das escolas normais, que seja ligada ao meio escolar, como já ocorre com as “escolas associadas” no Quebec e com as Professional Development Schools nos Estados Unidos.

> 3. A crise do profissionalismo aponta também para a crise do poder profissional e para a confiança que o público e os clientes depositam nele. É preciso entender, aqui, o termo “poder” tanto no sentido político quanto no sentido de capacidade ou competência. Por um lado, no sentido político, o poder profissional parece, com demasiada frequência, estar servindo muito mais aos interesses dos profissionais do que aos interesses de seus clientes e do público em geral. Por outro lado, se pensarmos em termos de capacidade, o poder profissional perde tanto quanto ganha e, quando ganha, seus êxitos são muitas vezes ambíguos e portadores de efeitos imprevistos e às vezes perversos.

> 4. Enfim, a crise do profissionalismo é, em última instância, a crise da ética profissional, isto é, dos valores que deveriam guiar os profissionais. Nos últimos trinta anos, observa-se que a maioria dos setores sociais onde atuam profissionais tem sido permeada por conflitos de valores para os quais torna-se cada vez mais difícil achar ou inventar princípios reguladores e consensuais. Esses conflitos de valores parecem ainda mais graves nas profissões cujos “objetos de trabalho” são seres humanos, como é o caso do magistério. Valores como a saúde, a justiça e a igualdade perderam a sua transparência, seu poder de evidência e sua força de integração. Para os profissionais, essa situação se expressa por meio de uma complexificação crescente do discernimento e da atividade profissionais: se os valores que devem guiar o agir profissional não são mais evidentes, então a prática profissional supõe uma reflexão sobre os fins almejados em oposição ao pensamento tecnoprofissional situado apenas no âmbito dos meios. A reflexão sobre a ética profissional cessa de existir como um discurso que é exterior à prática e que domina a ação: ela reside doravante no próprio cerne do discernimento profissional a ser exercido na prática cotidiana e co-constitui essa prática.

A crise a respeito do valor dos saberes profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança do público nas profissões e nos profissionais constitui o pano de fundo do movimento de profissionalização do ensino e da formação para o magistério. Ora, essa crise coloca atualmente os atores das reformas do ensino e da profissão docente em uma situação duplamente coercitiva: por um lado, há pressões consideráveis para profissionalizar o ensino, a formação e o ofício de educador; por outro, as profissões perderam um pouco de seu valor e de seu prestígio e já não está mais tão claro que a profissionalização do ensino seja uma opção tão promissora quanto seus

partidários querem que se acredite (Tardif, Lessard e Gauthier, 1998; Tardif e Gauthier, 1999).

Parafrazeando uma frase célebre de Kant, tirada da *Crítica da razão pura*, em educação, essa conjuntura paradoxal deveria pelo menos tirar-nos do “sono dogmático da razão profissional”, mantendo-nos acordados e sobretudo alertas diante dos riscos e perigos que ela comporta para a educação e para a formação. É, portanto, nesse contexto duplamente coercitivo que a questão de uma epistemologia da prática profissional acha sua verdadeira pertinência. De fato, se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores.

### **A epistemologia da prática profissional: tentativa de definição**

Sem entrar em uma discussão profunda a respeito da noção de epistemologia, especifiquemos aqui alguns elementos conceituais que estão por trás da concepção defendida nesse texto. Depois da dissolução kantiana das teorias filosóficas metafísicas do conhecimento, no século XIX, e da ascensão do positivismo, a epistemologia passa progressivamente de teoria do conhecimento a teoria da ciência, e mais especificamente das ciências empíricas da natureza. Por meio do pensamento empirista anglo-saxão e alemão (Círculo de Viena), a epistemologia torna-se uma reflexão normativa que busca estabelecer critérios de demarcação entre “a ciência e a não-ciência”. Pensadores como Karl Popper e sobretudo Thomas Kuhn vão pouco a pouco se distanciar dessa visão positivista para tentar propor concepções capazes de dar conta da atividade científica real (contexto da descoberta, mudanças sociais que afetam as transformações de paradigmas científicos etc.). Esse movimento também pode ser asso-

ciado, do lado anglo-americano, ao desenvolvimento da sociologia das ciências e a diversos estudos sobre o conhecimento comum, o senso comum etc., oriundos da etnometodologia, do interacionismo simbólico e da sociologia cognitiva, bem como do *linguistic turn* da filosofia de expressão inglesa. Do lado francófono e europeu continental, a epistemologia, dominada durante muito tempo pelo neokantismo e pelo positivismo, vai também se libertar do estudo estrito da lógica científica para incorporar, em suas preocupações, a história das ciências (Ganguilhem), a psicologia (Bachelard, Piaget), a sociologia e a antropologia das ciências (Latour) etc., sem falar de pensadores mais radicais como Derrida, Lyotard ou Foucault, que vão questionar profundamente a autonomia das ciências e da racionalidade científica, esforçando-se para colocar em evidência a convivência delas com diferentes formas de poder. Desde a década de 1960, pode-se dizer que assistimos a um certo esfacelamento do campo tradicional da epistemologia (as ciências psicomatemáticas) e sua abertura a diferentes “objetos epistemológicos”, especialmente o estudo dos saberes cotidianos, do senso comum, dos jogos de linguagem e dos sistemas de ação por meio dos quais a realidade social e individual é constituída. O conhecimento dos profissionais (médicos, psicólogos, trabalhadores sociais, professores etc.) faz parte desses objetos epistemológicos, e é nesse âmbito que nos situamos.

A definição que lhes propomos não é uma definição de palavras ou de coisas, mas uma definição de pesquisa, isto é, uma proposta com o fim de construir e delimitar um objeto de pesquisa, um compromisso em favor de certas posturas teóricas e metodológicas, assim como um vetor para a descoberta de realidades que sem ela não veríamos. Eis aqui essa definição: chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes,

isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. Sublinhemos, como mostraremos adiante, que esse sentido amplo reflete o que os próprios profissionais dizem a respeito de seus próprios saberes profissionais (Tardif, Lahaye e Lessard, 1991; Tardif e Lessard, 1999).

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores.

Na última parte do texto, indicaremos em que sentido essa definição é suscetível de modificar nossas concepções em relação à formação profissional no magistério. No momento, queremos chamar brevemente a atenção para certas conseqüências teóricas e metodológicas daí decorrentes e que estão relacionadas com a pesquisa universitária. Em outras palavras, em que sentido essa definição da epistemologia da prática profissional pode modificar nossas concepções atuais sobre a pesquisa universitária a respeito do ensino? Seis conseqüências parecem ser particularmente importantes.

> 1. Conforme a palavra de ordem da fenomenologia, em termos de postura de pesquisa, essa definição propõe “uma volta à realidade”, isto é, um processo centrado no estudo dos saberes dos atores em seu contexto real de trabalho, em situações concretas de ação. A hipótese subjacente a essa postura de pesquisa é que os saberes profissionais são saberes da ação ou ainda, usando uma expressão que preferimos, saberes do trabalho, saberes no trabalho: *working knowledge*, como tão bem expressa Kennedy (1983). Essa hipótese é forte, na medida em que não diz somente que os saberes profissionais se referem ao trabalho,

como uma teoria se refere a um objeto ou a uma prática, mas vai mais longe, dizendo que os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores. O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos. Esse enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “co-evoluem” e se transformam. Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo. É a mesma coisa que querer estudar uma situação real de trabalho, uma situação real de ensino, sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por ele mobilizados. Finalmente, querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles seria um absurdo maior ainda. Ora, uma boa parte da literatura da área da educação, nos últimos cinquenta anos, está assentada nesses três absurdos...

> 2. Uma conseqüência direta dessa definição é que não se devem confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária. Na América do Norte, a situação é clara a esse respeito: trinta anos de pesquisa mostram que há uma relação de distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários (Fenstermacher, 1994; Tardif e Lessard, 1999; Wideen *et al.*, 1998; Schön, 1983; Zeichner e Hoelt, 1996). Essa distância pode assumir diversas formas, podendo ir da ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certos

conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática. Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente.

> 3. Do ponto de vista metodológico, essa definição exige o que poderíamos chamar de um distanciamento etnográfico em relação aos conhecimentos universitários. Dizendo de maneira polêmica, se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas etc.

> 4. Parafraseando Garfinkel (1984), essa definição também propõe que se pare de considerar os profissionais, isto é, os professores, como “idiotas cognitivos” cuja atividade é determinada pelas estruturas sociais, pela cultura dominante, pelo inconsciente, mesmo sendo ele prático, e outras realidades do gênero. Os profissionais do ensino são, evidentemente, determinados em parte por todas essas realidades, mas são também, ao mesmo tempo, atores que possuem saberes e um saber-fazer (Giddens, 1987) e que dão provas, em seus atos cotidianos, de uma competência significativa

diante das condições e das conseqüências de seu trabalho, o que lhes possibilita tirar partido dele, a maior parte do tempo, para atingir seus objetivos. O conceito de professor como ator e profissional dotado de competências tem servido de base, aliás, às reformas efetuadas na formação para o magistério, na América do Norte, desde meados dos anos 1980. Ele provocou, por exemplo, um aumento significativo da contribuição da formação prática nos currículos, a origem de novas práticas de formação reflexiva e o reconhecimento do valor dos saberes profissionais dos professores. É preciso, portanto, que a pesquisa universitária se apóie nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores.

> 5. Essa definição é também não-normativa. A nosso ver, um dos maiores problemas da pesquisa em ciências da educação é o de abordar o estudo do ensino de um ponto de vista normativo, o que significa dizer que os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente. Essa visão normativa está alicerçada em uma visão sociopolítica do ensino: historicamente, os professores foram ou um corpo da Igreja ou um corpo do Estado a serviço de causas e finalidades maiores do que eles. De um certo modo, as ciências da educação assumiram essa visão sociopolítica, dando-lhe, porém, uma aura científica, tecnocrática, reformista, inovadora e ao mesmo tempo humanista. A legitimidade da contribuição das ciências da educação para a compreensão do ensino não poderá ser garantida enquanto os pesquisadores construírem discursos longe dos atores e dos fenômenos de campo que eles afirmam representar ou compreender.

> 6. Por fim, a epistemologia da prática profissional sustenta que é preciso estudar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados



pelos professores em todas as suas tarefas. Podemos chamar essa perspectiva de “ecológica”, em referência aos trabalhos de William Doyle (1986). Todavia, em relação à de Doyle, trata-se de uma perspectiva ecológica integral, pois ele limitava a ecologia à da sala de aula. A perspectiva ecológica integral se situa mais na linha das propostas de Wideen *et al.* (1998), no tocante à formação para o magistério, e de outros pesquisadores norte-americanos, no tocante ao estudo do ensino (Erickson, 1986). Ela deseja ampliar e ultrapassar as duas portas de entrada tradicionais da análise do ensino, que são a didática e a pedagogia ou a psicopedagogia, as quais foram, durante muito tempo, as duas tetas da formação de professores na universidade. Noutras palavras, o conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico (que se refere a um só tempo ao conhecimento dos alunos, à organização das atividades de ensino e aprendizagem e à gestão da classe) são certamente conhecimentos importantes, mas estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho. A didática e a psicopedagogia são construções de pesquisadores universitários e não de professores ou de alunos dos cursos de formação de professores (Larose, Spallanzani, Lenoir, Grenon e Hasni, no prelo). O estudo do ensino em uma perspectiva ecológica deveria fazer emergir as construções dos saberes docentes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídas no e por meio do seu trabalho no cotidiano.

### **Algumas características dos saberes profissionais segundo essa definição**

Limitamo-nos até aqui a uma discussão conceitual e polêmica a respeito da epistemologia da prática profissional. Queremos, agora, mostrar como ela se aplica à análise do saber dos professores

e que tipos de resultados de pesquisa é susceptível de produzir. Nas páginas seguintes, vamos nos referir a trabalhos recentes sobre o ensino nos Estados Unidos, àquilo que os americanos chamam de sínteses de pesquisa, que são resenhas sistemáticas e críticas de pesquisas empíricas, bem como às nossas próprias pesquisas sobre o trabalho docente. Não queremos fazer aqui uma apresentação sistemática desses resultados, mas organizá-los por meio de constatações que possibilitem a caracterização dos saberes profissionais dos professores.

### **Os saberes profissionais dos professores são temporais**

Um dos primeiros resultados que sobressaem dessa perspectiva epistemológica e ecológica é que os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo. Eles são temporais pelo menos em três sentidos (Tardif, Raymond, Lessard e Mukamurera, no prelo).

Em primeiro lugar, uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar (Butt e Raymond, 1989; Carter e Doyle, 1996; Jordel, 1987, Raymond, no prelo a, no prelo b; Richardson, 1996). Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15 mil horas), antes mesmo de começarem a trabalhar (Lortie, 1975). Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo. Na América do Norte, percebe-se que a maioria dos dispositivos de formação inicial dos professores não conseguem mudá-los nem abalá-los (Wideen *et al.*, 1998). Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solu-

cionar seus problemas profissionais. Por exemplo, Raymond, Butt e Yamagishi (1993) observaram que, quando ocorriam problemas de disciplina em sala de aula, a tendência dos professores era reativar modelos de solução de conflitos que vinham de sua história familiar e escolar.

Os saberes profissionais também são temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpatelas, por tentativa e erro. É a fase dita de exploração (Huberman, 1989; Huberman *et al.*, 1989), caracterizada pela aprendizagem intensa do ofício. Essa aprendizagem, freqüentemente difícil e ligada àquilo que denominamos sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, ocasiona a chamada edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria (Feinman Nemser, 1983; Huberman *et al.*, 1989; Ryan *et al.*, 1980; Zeichner e Gore, 1990; Zeichner e Hoeft, 1996).

Finalmente, os saberes profissionais são temporais em um terceiro sentido pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças. Na América do Norte, muitos pesquisadores se interessaram pelas relações entre saberes profissionais e carreira, principalmente no que se refere aos professores. Por exemplo, esses estudos colocam em evidência o caráter narrativo do saber, com suas metáforas e imagens centrais como a relação com as crianças, a questão da autoridade, o sentimento de *caring* (a ideologia do serviço) etc. (Elbaz, 1991, 1993). Por outro lado, a carreira também é um processo de socialização, isto é, um processo de identificação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas insti-

tucionalizadas dos grupos de trabalho. Ora, esses grupos — a equipe de professores da escola, a direção do estabelecimento etc. — exigem que os indivíduos se adaptem a eles e não o contrário. Em termos profissionais e de carreira, saber como viver em uma escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula (Zeichner e Gore, 1990; Zeichner e Hoeft, 1996).

#### Os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos

Um segundo resultado de trabalhos realizados de acordo com essa perspectiva epistemológica e ecológica é que os saberes profissionais dos professores são variados e heterogêneos, em três sentidos.

Em primeiro lugar, eles provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provêm de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos. Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente.

Finalmente, os saberes profissionais são variados e heterogêneos porque os professores, na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão. Dizendo de outra maneira, a prática profissional dos professores é heterogênea ou heterônoma no tocante aos objetivos internos da ação e aos saberes mobilizados. Por exemplo, quando observamos professores trabalhando em sala de aula, na presença dos alunos, percebemos que eles procuram atingir, muitas vezes de forma simultânea, diferentes tipos de objetivos: procuram controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar em uma tarefa, ao mesmo tempo em que dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam etc. Ora, esse conjunto de tarefas evolui durante o tempo da aula de acordo com uma trama dinâmica de interações humanas entre professores e alunos. Essa trama é bem conhecida hoje graças a inúmeros trabalhos sobre o ensino em sala de aula (Doyle, 1986; Tardif e Lessard, 1999). Esses trabalhos mostram que o trabalho na sala de aula, na presença dos alunos, exige uma variedade de habilidades ou de competências. A gestão de classe exige a capacidade de implantar um sistema de regras sociais normativas e de fazer com que sejam respeitadas, graças a um trabalho complexo de interações com os alunos que prossegue durante todo o ano letivo. Para respeitar os programas escolares, os professores precisam interpretá-los, adaptá-los e transformá-los em função das condições concretas da turma e da evolução das aprendizagens dos alunos. Quer se trate de uma aula ou do programa a ser ministrado durante o ano inteiro, percebe-se que o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e de habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria en-

sinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola etc.

Finalmente, se os saberes profissionais dos professores têm uma certa unidade, não se trata de uma unidade teórica ou conceitual, mas pragmática: como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar deles no exercício de suas atividades. A natureza da relação entre o artesão e todas as suas ferramentas é, portanto, pragmática: essas ferramentas constituem recursos concretos integrados ao processo de trabalho, porque podem servir para fazer alguma coisa específica relacionada com as tarefas que competem ao artesão. Ocorre o mesmo com os saberes profissionais dos professores: eles estão a serviço da ação (Durand, 1996) e é na ação que assumem seu significado e sua utilidade.

Os saberes profissionais são  
personalizados e situados

Um terceiro conjunto de resultados de pesquisas indica que os saberes profissionais são personalizados e situados. Por isso, o estudo dos saberes profissionais não pode ser reduzido ao estudo da cognição ou do pensamento dos professores (*teacher's thinking*). Os professores dispõem, evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos, coisa que é muitas vezes esquecida! Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.

O que a pesquisa sobre os saberes profissionais mostra é que eles são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. Essa característica é um resultado do trabalho docente (Carter, 1990).

De fato, nas atividades e profissões de interação humana como o magistério, o trabalhador está presente pessoalmente no local de trabalho e sua pessoa constitui um elemento fundamental na realização do processo de trabalho em interação com outras pessoas, isto é, com os alunos, os estudantes. Em outras palavras, nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação (Tardif e Lessard, 1999). Esse fenômeno permite, justamente, compreender por que os professores, ao serem interrogados sobre suas próprias competências profissionais, falam, muitas vezes, primeiro de sua personalidade, suas habilidades pessoais, seus talentos naturais, como fatores importantes de êxito em seu trabalho.

Além disso, nas atividades e profissões de interação humana, os trabalhadores dificilmente podem se apoiar em conhecimentos objetivos que produzam concretamente tecnologias operatórias e eficazes nas situações de trabalho. Até agora, as ciências sociais e humanas e as ciências da educação não conseguiram construir, como as ciências naturais e aplicadas, tecnologias eficazes e operatórias de controle das situações humanas e dos seres humanos. As pessoas — e é o que ocorre com os professores — que trabalham com seres humanos devem habitualmente contar consigo mesmas, com seus recursos e com suas capacidades pessoais, com sua própria experiência e com a de sua categoria para controlar seu ambiente de trabalho.

Mas os saberes profissionais dos professores não são somente personalizados, eles também são situados, isto é, como dizíamos anteriormente, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido. Em outras palavras, diferentemente dos conhecimentos universitários, os saberes profissionais não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização; eles estão encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender. Usando as palavras de

Giddens (1987), poderíamos falar aqui de “contextualidade” dos saberes profissionais. Ora, no ensino, esse fenômeno é de suma importância, pois as situações de trabalho colocam na presença uns dos outros seres humanos que devem negociar e compreender juntos o significado de seu trabalho coletivo. Essa compreensão comum supõe que os significados atribuídos pelos professores e pelos alunos às situações de ensino sejam elaborados e partilhados dentro dessas próprias situações; noutras palavras, eles estão ancorados, situados nas situações que ajudam a definir. São esses fenômenos de ancoragem que levam hoje, depois de Lave (1988; 1991, 1993), muitos pesquisadores a se interessarem pela cognição situada, pela aprendizagem contextualizada, onde os saberes são construídos pelos atores em função dos contextos de trabalho.

**O objeto do trabalho do docente  
são seres humanos e, por conseguinte,  
os saberes dos professores carregam  
as marcas do ser humano**

O quarto e último resultado de pesquisa para o qual vale a pena chamar a atenção é o seguinte: o objeto do trabalho docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho. Essa proposição acarreta conseqüências importantes e raramente discutidas quanto à prática profissional dos professores. Mencionaremos somente duas delas.

Em primeiro lugar, os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos. Mesmo que pertençam a grupos, a coletividades, eles existem primeiro por si mesmos como indivíduos. Esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem. Do ponto de vista epistemológico, essa situação é muito interessante. É ela que orienta a existência, no professor, de uma disposição para conhecer e para compreender os alunos em suas

particularidades individuais e situacionais, bem como em sua evolução a médio prazo no contexto da sala de aula. Ao invés de se centrar nos fenômenos que possibilitam o acúmulo de conhecimentos de ordem geral, como ocorre com a construção de saberes codificados sobre os alunos (por exemplo, em psicologia infantil, nas teorias da aprendizagem), a disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduos deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas e de afogar a percepção que ele tem dos indivíduos em um agregado indistinto e pouco fértil para a adaptação de suas ações. Essa disposição para conhecer os alunos como indivíduos parece, aliás, muito pouco desenvolvida nos alunos-professores, que são acusados de não conhecerem suficientemente os alunos (Kagan, 1992), de não saberem usar de discernimento para com eles (Morrine-Dershimer, 1988) e de projetarem neles os interesses e motivações característicos de suas próprias histórias escolares (Raymond, no prelo b). A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência.

A segunda conseqüência decorrente do objeto humano do trabalho docente reside no fato de o saber profissional comportar sempre um componente ético e emocional. Um componente ético e emocional, primeiro porque, como explica Denzin (1984, *apud* Hargreaves, 1998), o ensino é uma prática profissional que produz mudanças emocionais inesperadas na trama experiencial da pessoa docente. As práticas profissionais que envolvem emoções suscitam questionamentos e surpresa na pessoa, levando-a, muitas vezes de maneira involuntária, a questionar suas intenções, seus valores e suas maneiras de fazer. Esses questionamentos sobre a maneira de ensinar, de entrar em relação com os outros, sobre os efeitos de suas ações e sobre os valores nos quais elas se apóiam exigem do

professor uma grande disponibilidade afetiva e uma capacidade de discernir suas reações interiores portadoras de certezas sobre os fundamentos de sua ação. O trabalho diário com os alunos provoca no professor o desenvolvimento de um “conhecimento de si”, de um conhecimento de suas próprias emoções e valores, da natureza, dos objetos, do alcance e das conseqüências dessas emoções e valores na sua “maneira de ensinar” (Fenstermacher, 1999).

Em seguida, porque os estudantes, os alunos, são seres humanos cujo assentimento e cooperação devem ser obtidos para que aprendam e para que o clima da sala de aula seja impregnado de tolerância e de respeito pelo outros. Embora seja possível manter os alunos fisicamente presos em uma sala de aula, não se pode forçá-los a aprender. Para que aprendam, eles mesmos devem, de uma maneira ou de outra, aceitar entrar em um processo de aprendizagem. Ora, essa situação põe os professores diante de um problema que a literatura chama de motivação dos alunos: para que os alunos se envolvam em uma tarefa, eles devem estar motivados. Motivar os alunos é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições etc. Essas mediações da interação levantam vários tipos de problemas éticos, principalmente problemas de abuso, mas também problemas de negligência ou de indiferença em relação a certos alunos. Por exemplo, várias pesquisas evidenciaram o fato de que certos professores tinham espontaneamente menos tendência a se dirigir em classe a certas categorias de alunos (Baudoux e Noircent, 1998; Zeichner e Hoeft, 1996). Aliás, a repartição da atenção do professor entre os alunos na sala de aula é um dos mais importantes dilemas éticos constitutivos do ensino (Lampert, 1985).

Podemos resumir agora nossas palavras da seguinte maneira: uma perspectiva epistemológica e ecológica do estudo do ensino e da formação para o ensino permite conceber uma postura de pesquisa que leva ao estudo dos saberes docentes tais como são mobilizados e construídos em situações de tra-

balho. Os trabalhos realizados de acordo com essa perspectiva mostram que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano. Ora, os conhecimentos teóricos construídos pela pesquisa em ciências da educação, em particular os da pedagogia e da didática que são ministradas nos cursos de formação para o ensino, não concedem ou concedem muito pouca legitimidade aos saberes dos professores, saberes criados e mobilizados por meio de seu trabalho. Na formação inicial, os saberes codificados das ciências da educação e os saberes profissionais são vizinhos mas não se interpenetram nem se interpenetram mutuamente. Se admitirmos a legitimidade dessa tese, não podemos deixar de considerar certas questões importantes para a pesquisa e para a formação universitária. São essas questões que vamos examinar agora à guisa de conclusão.

### **Conclusão: formação dos professores e saberes profissionais**

Na América do Norte, os problemas da formação para o magistério em contexto universitário são conhecidos, discutidos e examinados de maneira recorrente. Há pouco tempo, no contexto das recentes reformas da formação inicial, os professores universitários, tanto americanos quanto canadenses, fizeram grandes balanços e prognósticos sombrios, motivados, em grande parte, pelo conservadorismo e pela estagnação das faculdades e dos departamentos de educação (Fullan, Galluzzo, Morris e Watson, 1998; Lessard, Lenoir, Martin, Tardif e Voyer, 1999; Tom, 1997). As dificuldades identificadas abrangem todo o espectro das armadilhas que podem ser encontradas nos ambientes institucionais. Entretanto, nós nos limitaremos à discussão de problemas de natureza epistemológica, problemas que se tornaram ainda mais patentes mediante os resultados de estudos sobre as características dos saberes profissionais dos professores. Após a discussão desses problemas, proporemos opções de trabalho e tarefas a serem realizadas pelos profes-

sores universitários a fim de reconstituir o campo epistemológico da formação para o magistério.

### **Problemas epistemológicos do modelo universitário de formação**

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (Wideen *et al.*, 1998).

Esse modelo aplicacionista não é somente ideológico e epistemológico, é também um modelo institucionalizado através de todo o sistema de práticas e de carreiras universitárias. Por exemplo, a pesquisa, a formação e a prática constituem, nesse modelo, três pólos separados: os pesquisadores produzem conhecimentos que são em seguida transmitidos no momento da formação e finalmente aplicados na prática: produção dos conhecimentos, formação relativa a esses conhecimentos e mobilização dos conhecimentos na ação tornam-se, a partir desse momento, problemáticas e questões completamente separadas, que competem a diferentes grupos de agentes: os pesquisadores, os formadores e os professores. Por sua vez, cada um desses grupos de agentes é submetido a exigências e a trajetórias profissionais conforme os tipos de carreira em jogo. De modo geral, os pesquisadores têm interesse em abandonar a esfera da formação para o magistério e em evitar investir tempo nos espaços de prática: eles devem antes de tudo escrever e falar diante de seus pares, conseguir subvenções e formar outros pesquisadores por meio de uma formação de alto nível, doutoral ou pós-doutoral, cujos candidatos não se destinam ao ensino primário e secundário.

Esse modelo aplicacionista comporta um certo número de problemas fundamentais bastante conhecidos e documentados hoje — lembremos somente dois dentre os mais importantes. Primeiro problema: ele é idealizado segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores. Ora, a lógica disciplinar comporta duas limitações maiores para a formação profissional:

> por um lado, por ser monodisciplinar, ela é altamente fragmentada e especializada: as disciplinas (psicologia, filosofia, didática etc.) não têm relação entre elas, pois constituem unidades autônomas fechadas em si mesmas e de curta duração e, portanto, têm pouco impacto sobre os alunos;

> por outro lado, a lógica disciplinar é regida por questões de conhecimento e não por questões de ação. Em uma disciplina, aprender é conhecer. Mas, em uma prática, aprender é fazer e conhecer fazendo. No modelo aplicacionista, o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas. Além disso, o fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer, pois ensina-se ao alunos dos cursos de formação de professores que, para fazer bem feito, eles devem conhecer bem e em seguida aplicar seu conhecimento ao fazer.

Do ponto de vista epistemológico, esse modelo dominante do conhecimento baseia-se na relação sujeito/objeto. Ele parte do princípio de que um sujeito dotado de um equipamento mental — por exemplo, estruturas cognitivas, representações, mecanismos de processamento da informação etc. — se posiciona, de um certo modo, diante do objeto do qual ele extrai e filtra certas informações a partir das quais ele emite proposições mais ou menos válidas sobre o objeto. Essas proposições podem ser asserções empíricas sobre o objeto ou ainda proposições de ação concebidas a partir do sa-

ber empírico disponível. Em ambos os casos, o locutor (por exemplo, um biólogo) e o ator (por exemplo, um engenheiro) referem-se a um saber proposicional: no primeiro caso, o locutor sustenta que suas proposições a respeito do objeto são válidas (por exemplo, A causa B); no segundo caso, o ator sustenta que essas proposições são eficazes na ação (por exemplo, se A então B). Esse modelo é o da ciência empírica da natureza, segundo a concepção positivista-instrumental (Habermas, 1987). Ele se assemelha àquilo que Durand (1999) chama de modelo da encomenda, as situações de ação são abordadas de acordo com o postulado da existência, no ator, de estruturas cognitivas prévias à ação e a partir das quais o ator age, dirigindo de um certo modo a ação em função de suas estruturas cognitivas.

Ora, na ação, o pensamento humano não parece funcionar como sugerem esses modelos. Como já mostramos anteriormente, um professor mergulhado na ação, em sala de aula, não pensa, como afirma o modelo positivista do pensamento, como um cientista, um engenheiro ou um lógico. Os conhecimentos proposicionais sobre o ensino baseados na lógica disciplinar, conhecimentos esses veiculados durante a formação, constituem, portanto, uma falsa representação dos saberes dos profissionais a respeito de sua prática.

Segundo problema: esse modelo trata os alunos como espíritos virgens e não leva em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino.<sup>1</sup> Ele se limita, na maioria das vezes, a fornecer-lhes conhecimentos proposicionais, informações, mas sem executar um trabalho profundo sobre os filtros cognitivos, sociais e afetivos através dos quais os futuros professores recebem e

---

<sup>1</sup> De acordo com o sentido amplo que damos ao termo saber neste texto, atribuímos, no âmbito da formação inicial para o magistério, um estatuto epistemológico às crenças e representações que os alunos-professores possuem a respeito do ensino. Essas crenças e representações agem como conhecimentos prévios que calibram as experiências de formação e orientam seus resultados.

processam essas informações. Ora, esses filtros, como indicamos há pouco, permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo, pois provêm da história de vida dos indivíduos e de sua história escolar. Conseqüentemente, a formação para o magistério tem um impacto pequeno sobre o que pensam, crêem e sentem os alunos antes de começar. Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão se reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática, crenças essas que serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes.

Possibilidades promissoras  
e campo de trabalho para os  
pesquisadores universitários

Várias possibilidades vêm sendo exploradas em diferentes países há uns vinte anos, no intuito de reconstituir os fundamentos epistemológicos da profissão. Essas possibilidades se referem a vastos campos de trabalho que resultam em tarefas concretas para os professores universitários.

A primeira tarefa já vem sendo realizada há mais ou menos vinte anos nos Estados Unidos e consiste na elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino, repertório de conhecimentos baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores tais como estes os utilizam e mobilizam nos diversos contextos do seu trabalho cotidiano. Essa tarefa supõe que os pesquisadores universitários trabalhem nas escolas e nas salas de aula em colaboração com os professores, vistos não como sujeitos ou objetos de pesquisa, mas como colaboradores dos pesquisadores, isto é, como co-pesquisadores ou, melhor ainda, como co-elaboradores da pesquisa sobre seus próprios saberes profissionais (Boles, Karmii e Troen, 1999; Gauthier *et al.*, 1997; Zeichner e Caro-Bruce, 1999). Esse campo de trabalho é promissor e ao mesmo tempo repleto de armadilhas, pois exige um questionamento dos fundamentos das identidades profissionais dos colabo-

radores (pesquisadores e professores), bem como a capacidade de navegarem à vontade em culturas profissionais e organizacionais até agora mantidas à distância (Raymond e Lenoir, 1998). Para os professores, por exemplo, nem sempre é fácil teorizar a sua prática e formalizar seus saberes, que eles vêem como pessoais, tácitos e íntimos. Para os pesquisadores, a legitimação dos saberes dos professores está longe de ter terminado. A tarefa de construção de um repertório de saberes baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores supõe, portanto, um exame crítico das premissas que fundamentam as crenças de uns e de outros em relação à natureza dos conhecimentos profissionais. Ela leva igualmente a um questionamento crítico a respeito das concepções e da relação com os saberes nos quais os pesquisadores e professores foram socializados em sua formação e carreiras respectivas.

A segunda tarefa consiste em introduzir dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que não sejam exclusivamente ou principalmente regidos pela lógica que orienta a constituição dos saberes e as trajetórias de carreira no meio universitário. Em outras palavras, esses dispositivos devem ser pertinentes para os professores e úteis para sua prática profissional. Eles devem levar em conta suas necessidades e ser coerentes no que se refere à sua bagagem, aos seus saberes, aos seus modos de simbolização e de ação. O que chamamos no Quebec de “escolas de pesquisa” e “escolas associadas”, e nos Estados Unidos de “escolas de desenvolvimento profissional”, constituem espaços para a implantação desses dispositivos. Entretanto, é preciso levar mais adiante essas iniciativas e fazer com que as faculdades de educação ou de ciências da educação façam parte de tais espaços, o que supõe, principalmente, que os professores participem, de diversas maneiras, da formação de seus futuros pares (Raymond e Lenoir, 1998). A ampliação dos papéis dos professores associados na formação para o magistério, em particular sua participação nas comissões de elaboração e de avaliação de programas de formação e nas equipes de pesquisa sobre a formação e sobre o ensino, cons-



tituem espaços férteis para os debates sobre o caráter plural e heterogêneo dos saberes docentes.

A terceira tarefa é, por enquanto, utópica, se bem que ela tenha sido tentada em diversos lugares, particularmente na Inglaterra, onde, desde 1992, a responsabilidade de dois terços da formação inicial foi transferida para o meio escolar. Os balanços ainda incertos dessa iniciativa do governo britânico, que alguns atribuem a motivos políticos, não poderiam nos eximir da responsabilidade nem do trabalho de dar a nossa contribuição: é preciso quebrar a lógica disciplinar universitária nos cursos de formação profissional. Não estamos dizendo que é preciso fazer as disciplinas da formação de professores desaparecerem; dizemos somente que é preciso fazer com que contribuam de outra maneira e tirar delas, onde ainda existe, o controle total na organização dos cursos. Essa tarefa é difícil, entre outras coisas porque exige uma transformação dos modelos de carreira na universidade, com todos os prestígios simbólicos e materiais que os justificam. Ela supõe, por exemplo, que o valor real do trabalho de formação e do trabalho de pesquisa em colaboração com os professores seja reconhecido nos critérios de promoção universitária. Além disso, para impedir a fragmentação dos saberes, característica da lógica disciplinar, essa tarefa implicaria a criação de equipes de formação pluricategoriais (responsáveis de disciplinas, professores, diretores de escola, pedagogos, didatas) estáveis e responsáveis pelos muitos alunos que permanecem juntos durante toda a duração de sua formação. A lógica da socialização profissional, com seus ciclos de continuidades e de rupturas, suas experiências de iniciação (a primeira lição, a primeira turma, o primeiro início de ano letivo etc.), seus questionamentos identitários e éticos, sua relação complexa com os saberes de diversas fontes, suas urgências na tomada de decisões, seus momentos reflexivos mesclados de afetos e de proselitismo deve progressivamente excluir a lógica disciplinar como fundamento da formação.

Finalmente, a quarta e última tarefa nos parece ser a mais urgente: acreditamos que já é tem-

po de os professores universitários da educação começarem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino. Na universidade, temos com muita frequência a ilusão de que não temos práticas de ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino ou que nossas práticas de ensino não constituem objetos legítimos para a pesquisa. Esse erro faz que evitemos os questionamentos sobre os fundamentos de nossas práticas pedagógicas, em particular nossos postulados implícitos sobre a natureza dos saberes relativos ao ensino. Não problematizada, nossa própria relação com os saberes adquire, com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva nossa visão e restringe nossas capacidades de reação. Enfim, essa ilusão faz que exista um abismo enorme entre nossas “teorias professadas” e nossas “teorias praticadas”: elaboramos teorias do ensino e da aprendizagem que só são boas para os outros, para nossos alunos e para os professores. Então, se elas só são boas para os outros e não para nós mesmos, talvez isso seja a prova de que essas teorias não valiam nada do ponto de vista da ação profissional, a começar pela nossa.

---

MAURICE TARDIF é pesquisador e diretor do Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE), Université Laval, Québec, Canadá.

### Referências bibliográficas

- BEAUDOUX, C.; NOIRCENT, A., (1997). L'école et le curriculum caché. In: *Collectif Laure-Gaudreault: femmes, éducation et transformations sociales*. Montreal: Éditions du Remue-Ménage.
- BOLES, K.; KAMIL, M.; TROEN, V., (1999). *Inquiry seminars: professional development through teacher research*. Comunicação apresentada no quadro do simpósio *Teacher research as professional development: when teachers conduct research that matters to them*. Congresso Anual da AERA. Montreal, abr.

- BOURDONCLE, R., (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, n° 94, p. 73-92, jan./fev./mar.
- \_\_\_\_\_, (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, n° 105, p. 83-119, out./nov./dez.
- \_\_\_\_\_, (1994). Savoir professionnel et formation des enseignants: une typologie sociologique. *Spirale: Revue de Recherches en Éducation*, n° 13, p. 77-96.
- BUTT, R. L.; RAYMOND, D., (1989). Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. *International Journal of Educational Research*, 13 (4), 403-419.
- CARTER, K., (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In: HOUSTON, W. R. *Handbook of research on teacher education*. Nova York: Macmillan.
- CARTER, K.; DOYLE, W., (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. In: SIKULA, J.; BUTTERTY, T. J.; GUYTON, E. (orgs.). *Handbook of Research on Teacher Education*. 2<sup>a</sup> ed. Nova York: Macmillan.
- CLARK, B. G.; NEAVE, G., (1992). *Handbook of higher education*. Londres: Macmillan.
- DOYLE, W., (1986). Classroom organization and management. In: WITTRICK, M. C. (dir.). *Handbook of research on teaching*. 3<sup>a</sup> ed. Nova York: Macmillan.
- DURAND, M., (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.
- DURAND, M.; ARZEL, G., (1999). "Commande" et "autonomie" dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants. Belgique: Formation des Maîtres et Réformes de l'École (no prelo).
- ELBAZ, F., (1991). Research on teachers' knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), p. 1-19.
- \_\_\_\_\_, (1993). La recherche sur le savoir des enseignants: l'enseignante experte et l'enseignante "ordinaire". In: GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M.; TARDIF, M. (orgs.). *Le savoir des enseignants: unité et diversité*. Montréal: Éditions Logiques.
- ERICKSON, F., (1986). Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. C. (org.). *Handbook of research on teaching*. 3<sup>a</sup> ed. Nova York: Macmillan.
- FEINMAN NEMSER, S., (1983). Learning to teach. In: SHULMAN, S. L.; SYKES, G. (org.). *Handbook of teaching and policy*. Nova York: Longman.
- FENSTERMACHER, G. D., (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. In: DARLING-HAMMOND, L. (org.). *Review of Research on Education*, v. 20, p. 1-54. Washington: American Educational Research Association.
- \_\_\_\_\_, (1999). *On the concept of manner and its visibility in teaching practice*. Comunicação apresentada no Congresso Anual da AERA. Montreal, 19 abr.
- FULLAN, M.; GALLUZZO, G.; MORRIS, P.; WATSON, N., (1998). *The rise and stall of teacher education reform*. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.
- GARFINKEL, H., (1984). *Studies in Ethnomethodology*. Oxford: Polity Press.
- GAUTHIER, C.; DESBIENS, J.-F.; MALO, A.; MARTINEAU, S.; SIMARD, D., (1997). *Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval/Bruxelas: De Boeck.
- GIDDENS, A., (1987). *La constitution de la société: éléments de la théorie de la structuration*. Paris: PUF.
- GINSBURG, M.; LINDAY, B. (orgs.), (1995). *The political dimension in teacher education: policy formation, teacher socialization, and society*. Londres: Palmer.
- HABERMAS, J., (1987a). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.
- HARGREAVES, A., (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), p. 835-854.
- HUBERMAN, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision. *Revue Française de Pédagogie*, n° 86, p. 5-16.
- HUBERMAN, M.; GROUNAUER, M. M.; MARTI, J., (1989). *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession: actualités pédagogiques et psychologiques*. Neuchâtel/Paris: Delachaux & Niestlé.
- JAMOUS; PELOILLE, (1985). *Professions or self-perpetuating systems?: changes in the French University Hospital system*. 2<sup>a</sup> leitura.
- JORDELL, K. O., (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3 (3), p. 165-177.

- KENNEDY, Mary M., (1983). Working knowledge. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, v. 5, n° 2, p. 193-211, dez.
- LABAREE, D. F., (1997). Public goods, private goods: the American struggle over educational goals. *American Educational Research Journal*, v. 34, n° 1, p. 39-81.
- LABAREE, D. F.; PALLAS, A. M., (1996). Dire straits: the narrow vision of the Holmes group. *Educational Researcher*, v. 25, n° 4, p. 25-28, jul.
- LABAREE, D. F., (1992). Power, knowledge, and the rationalization of teaching: a genealogy of the movement. *Harvard Educational Review*, v. 62, n° 2, p. 123-154.
- LAMPERT, M., (1985). How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55 (2), p. 178-194.
- LAROSE, F.; SPALLANZANI, C.; LENOIR, Y.; GRENON, V.; HASNI, A., (no prelo). Pédagogie et didactique, deux concepts flous. In: LENOIR, Y.; LEGAULT, F.; LESSARD, C. (orgs.). *L'articulation didactique-pédagogie: enjeu de formation à l'enseignement?* Quebec: Presses de l'Université Laval.
- LAVE, J., (1988). *Cognition in practice: mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_, (1993). The practice of learning. In: CHAIK-LIN, S.; LAVE, J. *Understanding practice: perspectives on activity and context*. Nova York: Cambridge University Press.
- LAVE, J.; WENGER, E., (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge/Nova York: Cambridge University Press.
- LESSARD, C.; TARDIF, M., (1998). La nature et la place d'une formation professionnelle selon les conceptions de l'université. *Symposium international sur la formation professionnelle*, Réseau Éducation et Formation (REF). Toulouse, 26 out.
- LESSARD, C.; LENOIR, Y.; MARTIN, D.; TARDIF, M.; VOYER, B. (1999). *La formation des enseignantes et des enseignants: aspects comparatifs et prospectifs*. Estudo realizado por ADEREQ para um grupo de trabalho do CRIFPE.
- LORTIE, D. C., (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- LÜDKE, M.; MOREIRA, A. F. B., (1999). Recent proposals to reform teacher education in Brazil. *Teaching and Teacher Education* 15 (2), p. 169-178.
- MORINE-DERSHIMER, G., (1988). Premises in the practical arguments of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 4 (3), p. 215-229.
- RAYMOND, D., (no prelo a). Préconceptions des étudiants-maitres et rapports aux savoirs pédagogiques et didactiques. In: LENOIR, Y.; LEGAULT, F.; LESSARD, C. (orgs.). *L'articulation didactique-pédagogie: enjeu de formation à l'enseignement?* Quebec: Presses de l'Université Laval.
- \_\_\_\_\_, (no prelo b). En formation à l'enseignement: des savoirs professionnels qui ont une longue histoire. In: LENOIR, Y. (org.). *Savoirs professionnels et curriculum de formation de professionnels*.
- RAYMOND, D.; BUTT, R. L.; YAMAGISHI, R., (1993). Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale: approche autobiographique. In: GAUTHIER, C.; MEL-LOUKI, M.; TARDIF, M. (orgs.). *Le savoir des enseignants: unité et diversité*. Montreal: Éditions Logiques.
- RAYMOND, D.; LENOIR, Y., (orgs.), (1998). *Enseignants de métier et formation initiale: des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- RICHARDSON, V., (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J.; BUTTERY, T. J.; GUYTON, E. (orgs.). *Handbook of research on teacher education*. 2<sup>a</sup> ed. Nova York: Macmillan.
- RYAN, K.; NEWMAN, K. K.; APPLGATE, J.; LASLEY, T.; FLORA, R.; JONHNSTON, J., (1980). *Biting the apple: accounts of first year teachers*. Nova York/Londres: Longman.
- SCHÖN, D. A., (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Nova York: Jossey Bass.
- TARDIF, M.; GAUTHIER, C., (orgs.), (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec*. Quebec: Les Presses de l'Université Laval.
- TARDIF, M.; LESSARD, C., (2000). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles: De Boeck.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (orgs.), (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris: PUF.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L., (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*, v. 23, n° 1, p. 55-69. Montreal.

- TARDIF, M.; RAYMOND, D.; LESSARD, C.; MUKAMURERA, J. (no prelo). *Temps, travail et expérience en enseignement: du savoir technique à la connaissance de soi*.
- TATO, M. T.; VELEZ, E., (1997). Teacher education reform initiatives: the case of Mexico. In: TORREZ, C. A.; PUIGROS, A. *Latin american education: a comparative perspective*. Boulder: Westview.
- TOM, A., (1997). *Redesigning teacher education*. Nova York: State University of New York Press.
- WIDEEN, M.; MAYER-SMITH, J.; MOON, B., (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68 (2), p. 130-178.
- ZEICHNER, K. M.; CARO-BRUCE, C., (1999). *The Madison Metropolitan School District classroom action-research program*. Comunicação apresentada no quadro do simpósio *Teacher research as professional development: three cases*. Congresso anual da AERA. Montreal, abr.
- ZEICHNER, K. M.; GORE, J. M., (1990). Teacher socialization. In: HOUSTON, W. R. (org.). *Handbook of research on teacher education*. Nova York: Macmillan.
- ZEICHNER, K. M.; HOEFT, K., (1996). Teacher socialization for cultural diversity. In: SIKULA, J.,; BUTTERY, T. J.; GUYTON, E. (orgs.). *Handbook of research on teacher education*. 2<sup>a</sup> ed. Nova York: Macmillan.