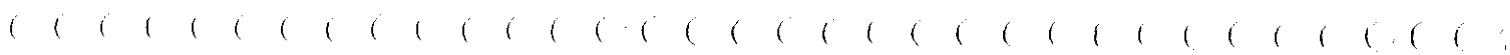




UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA

TEXTOS DA SELEÇÃO 2018

**MESTRADO GESTÃO DE ENSINO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**



Coleção ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO

Coordenadores: Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili

1. Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação
Tomaz Tadeu da Silva (Org.)
2. Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação
Pablo Gentili (Org.)
3. Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais
Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flávio Moreira (Orgs.)
4. Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política
Tomaz Tadeu da Silva
5. Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século
Gaudêncio Frigotto (Org.)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Territórios contestados : o currículo e os novos mapas políticos e culturais / Tomaz Tadeu da Silva, Antonio Flávio Moreira (orgs.).
Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

Vários autores.

ISBN 85-326-1505-8

1. Escolas públicas – Brasil – Currículos 2. Professores – Brasil – Formação profissional 3. Reforma de ensino – Brasil 4. Sociologia educacional
Brasil I. Silva, Tomaz Tadeu da. II. Moreira, Antonio Flávio Barbosa.

95-3204

CDD-370.710981

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Formação de professores : Educação

370.710981

Tomaz Tadeu da Silva
Antonio Flávio Moreira
(Orgs.)

Antonio Flávio Moreira, Rob Gilbert,
Henry A. Giroux, J. Gimeno Sacristán,
Regina Leite Garcia, Peter L. McLaren,
Philip Wexler, Tomaz Tadeu da Silva
(autores)

Territórios Contestados

O currículo e os novos mapas políticos e culturais

2ª Edição

 EDITORA
VOZES

Petrópolis
1998

[illegible]

Antonio Flávio Moreira

O CURRÍCULO COMO POLÍTICA CULTURAL E A FORMAÇÃO DOCENTE

Tem sido intenso, nos últimos anos, o movimento pela reformulação dos cursos de formação de profissionais da educação. No caso específico das licenciaturas, inúmeros estudos têm procurado acentuar os aspectos mais problemáticos, assim como examinar os obstáculos que vêm dificultando a concretização de mudanças e propostas inovadoras. Como questões desafiadoras a serem vencidas citam-se: (a) a secundarização da formação de professores/as no âmbito da universidade; (b) a formação de professores/as como atividade exercida contra as forças dominantes na instituição; (c) a hierarquia acadêmica que seqüencia, em uma escala de importância, as atividades de cunho científico e de pesquisa, depois as de pesquisa e de ensino e, finalmente, as que se concentram no ensino e na formação de professores/as; (d) a desarticulação entre a universidade e os sistemas de ensino para os quais se formam os/as professores/as; (e) a descon sideração da relação entre trabalho e educação que deveria informar os cursos, principalmente as licenciaturas noturnas; (f) a desarticulação entre universidades e estabelecimentos de ensino isolados; (g) a configuração da demanda dos cursos de formação de professores/as, constituído por alunos/as mais interessados/as em um emprego imediato potencial do que especialmente inclinados/as para o magistério; e (h) a natureza necessariamente pluralista da licenciatura, que coloca problemas de integração e interdisciplinaridade (Lüdke, 1992, 1994).

Reformas curriculares formais, que simplesmente acrescentam, eliminam ou substituem disciplinas e conteúdos, conservan-

do a justaposição entre a formação referente ao conteúdo específico e a formação pedagógica, pouco têm contribuído para o enfrentamento dos entraves. Por outro lado, não faltam teorias e idéias capazes de fundamentar os esforços que se fazem indispensáveis (Freitas, 1992). Sem pretender qualquer levantamento exaustivo, destaco as sugestões de orientar-se o currículo das licenciaturas: (a) por uma compreensão de escola, de conhecimentos educacionais e de professor/a que os situe no sistema de relações mais vasto de que são partes integrantes; (b) pela busca de articulação entre teoria e prática; (c) por uma atitude interdisciplinar que facilite a integração, em diferentes espaços e projetos, de atividades de ensino, pesquisa e extensão; (d) pela preocupação com a articulação dos chamados conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos; (e) pela valorização e promoção da pesquisa em ensino; e (f) por uma perspectiva de integração das diversas instâncias participantes da formação do/a professor/a (Lüdke, 1992, 1994; Relatório do GT das Licenciaturas, 1994).

Ainda que se considere que não é por falta de formulações teóricas, mas por ausência de vontade política de efetuar transformações, que os problemas da licenciatura não têm recebido o devido encaminhamento (Freitas, 1992), acredito que novas reflexões podem ajudar a avançar a discussão, sugerindo caminhos e alternativas. Assim, proponho-me, neste trabalho, a examinar a contribuição de alguns autores da teorização crítica em educação, que vêm pensando currículo e formação de professores/as, para fazer face aos desafios que se vêm mostrando recorrentes.

Focalizo inicialmente o pensamento de Henry Giroux, eminentemente teórico da sociologia do currículo, com a intenção de mostrar que sua visão do currículo como forma de política cultural e sua visão do/a professor/a como intelectual transformador/a podem ampliar as possibilidades de entendimento das relações entre escola, currículo, professor/a e sociedade, contribuindo, por conseguinte, para novas perspectivas de análise da formação de professores/as. Enfatizo, ao mesmo tempo, a necessidade de se compatibilizar a orientação predominantemente política da abordagem de Giroux com uma preocupação de ordem mais acadêmica, que contemple a vocação científica da universidade e da escola.

Acredito que a linha de estudos que concebe o/a professor/a como um pesquisador-em-ação, e que examino em segundo lugar, pode oferecer subsídios para a necessária união das dimensões política e científica, ao destacar a importância da associação ensino-pesquisa na formação docente. Considero essa associação elemento chave para o encaminhamento de algumas das questões que vêm obstruindo mudanças nos currículos da licenciatura.

Subjacente a toda a argumentação está o ponto de vista de que a formação de um determinado tipo de professor/a é facilitada quando os/as professores/as que o/a formam norteiam suas práticas pelos mesmos princípios que desejam ver adotados pelo futuro/a professor/a. Em síntese, proponho que os/as que formam professores/as atuem como intelectuais transformadores/as e como pesquisadores/as-em-ação.

GIROUX E O CURRÍCULO COMO FORMA DE POLÍTICA CULTURAL

Os estudos mais recentes de Henry Giroux caracterizam-se pela preocupação em evitar reducionismos e determinismos e pelo esforço por empregar, na discussão do currículo e da pedagogia, elementos dos discursos moderno e pós-moderno. Giroux recorre a uma apropriação crítica e seletiva dos conceitos básicos do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, alertando, contudo, para que o aproveitamento dessas contribuições não desvie a atenção de questões de poder e de política. Para Giroux (1993), os ideais da modernidade que vinculam memória, ação humana e razão na criação de uma sociedade mais justa precisam ser conservados e defendidos. Compreende-se, então, que a escola continue a ser vista como uma arena política e cultural na qual formas de experiências e de subjetividades são contestadas, mas também ativamente produzidas, o que a torna poderoso agente da luta a favor da transformação de condições de dominação e opressão.

Quero argumentar, então, que as análises do autor, em seus últimos trabalhos, podem iluminar a compreensão das possibilidades emancipatórias do currículo, visto não como conjunto de conteúdos e métodos a serem aprendidos pelo aluno/a, mas sim como um esforço de introdução a um determinado modo de vida. Graças em parte à interação entre professores/as, estudantes e

textos, que se dá no currículo em uso, organizam-se no aluno/a seus sentimentos de identidade, valor e possibilidades (Aronowitz e Giroux, 1991). O currículo corresponde, em síntese, a uma forma de política cultural (Giroux e McLaren, 1986, 1987), acentuando-se, com a expressão "política cultural", a dimensão sócio-cultural do processo de escolarização.

Como no currículo em uso confrontam-se diferentes culturas e linguagens, professores/as, alunos/as e administradores/as frequentemente divergem em relação a que experiências e práticas devem ser escolhidas e valorizadas. Assim, questões referentes à produção, seleção, distribuição, aprendizagem e avaliação do conhecimento escolar configuram questões relacionadas a controle e dominação, o que implica afirmar a existência de elos íntimos e complexos entre escola, conhecimento, poder, ideologia e subjetividade. Essa perspectiva, contudo, não celebra reducionismos ou determinismos, não interpretando a forma como os/as estudantes atribuem significados e criam suas histórias culturais apenas com base em restrições derivadas de classe social. Pelo contrário, procura apreender como cultura e experiência se interseccionam para constituir aspectos determinantes da ação e da luta de homens e mulheres (Giroux e McLaren, 1987).

Entender o currículo como forma de política cultural demanda alçar categorias sociais, culturais, políticas e econômicas à condição de categorias primárias para a compreensão da escolarização contemporânea e de suas possibilidades emancipatórias. Duas linhas fundamentais de pesquisa têm-se desenvolvido nessa perspectiva. Na primeira, o objetivo maior tem sido analisar as diversas maneiras pelas quais conhecimento e poder se associam para atribuir uma dada coloração ideológica à forma e ao conteúdo do conhecimento curricular. Na segunda, tem-se procurado entender como a escola recebe, legítima ou rejeita as experiências e os saberes dos alunos/as e como estes/as se submetem ou resistem às determinações e normas escolares.

No início da década de 90, Aronowitz e Giroux (1991) acrescentam à análise do currículo como forma de política cultural a preocupação com a autoridade textual. A nova ênfase é assim justificada: por mais esclarecedora que tal análise venha sendo, tem levado a uma supervalorização do conhecimento "política-

mente correto" e secundarizado questões de ordem metodológica. Daí a proposta de se entriquecer a discussão com o recurso a uma teoria da autoridade textual que esclareça a professores/as e alunos/as como o conhecimento e as relações sociais de sala de aula se constroem de modo a reduzir ou a fortalecer o poder dos atores nela presentes.

A meu ver, a análise da autoridade textual é na verdade parte da análise mais ampla do confronto cultural travado na prática curricular, bastante abordado na teorização curricular crítica. O que agora se acentua é a importância de se interrogar a conexão entre linguagem e poder, a fim de se compreender como a teoria curricular, como forma de autoridade textual, legítima determinada prática discursiva. Realça-se, assim, a necessidade de se compreender o currículo como parte de uma luta mais ampla entre discursos dominantes e subordinados, o que tem implicações práticas para o modo pelo qual os/as professores/as acolhem as experiências e as vozes dos estudantes.

Destaco o valor dessa argumentação para a análise das questões das licenciaturas, chamando a atenção para algumas das perguntas que ela sugere. Estarão os cursos de licenciatura contribuindo para fortalecer o poder de seus/suas estudantes? Em que medida as estratégias e as relações que se desenvolvem na universidade têm favorecido esse fortalecimento? O discurso dominante nos cursos tem contribuído para rejeitar as vozes e experiências dos/as estudantes ou para afirmá-las e criticá-las? Tem sido permitido e incentivado utilizar e atribuir significados diferentes dos "oficiais"? Têm sido estimuladas a leitura e a produção de textos que se afastem da moldura do discurso dominante?

Desejo enfatizar que a abordagem do currículo como forma de política cultural exige, tendo-se em mente o/a estudante das licenciaturas, que se examine como criar condições que o/a estimulem e que contribuam para o fortalecimento de seu poder. Em outras palavras, insisto em que se verifique se e como a autoridade textual presente nas salas de aula da licenciatura tem sido usada. Se os que preparam professores/as desejam contribuir para formar sujeitos autônomos, críticos, criativos e comprometidos com a democracia e a justiça social, é indispensável auxiliá-los a perceber como diferentes vozes podem ser constituídas em meio a relações

pedagógicas específicas que acolham e critiquem seus significados, suas histórias e suas experiências.

Dar às experiências do/a estudante um local destacado no currículo e na sala de aula demanda entender o currículo como uma configuração de conhecimentos, métodos, relações sociais e valores que contribui para a introdução a uma forma particular de autoridade textual e para a legitimação dessa forma.

Nessa perspectiva, os textos constituem espaços de luta política, já que sua análise permite questionar os interesses presentes na forma de autoridade textual dominante. Importa, então, perguntar: como as escolhas dos/as estudantes são definidas e limitadas por formas particulares de autoridade textual? Como os textos são lidos e construídos na prática curricular em meio a relações de poder e autoridade que legitimam determinados discursos e determinadas vozes?

A abordagem de currículo que analiso pressupõe, ainda, a criação de condições, na prática curricular, que propiciem o fortalecimento do poder do/a professor/a, ajudando-o/a a tornar-se, como sugere Giroux (1986, 1988), um/a intelectual transformador/a. É essa a concepção de professor/a que gostaria de ver norteando as licenciaturas e que passo a examinar.

O/A PROFESSOR/A COMO INTELECTUAL TRANSFORMADOR/A: CONCEPÇÃO E FORMAÇÃO

A categoria "intelectual" permite que se repense e se reestruture o trabalho do/a professor/a, oferecendo a base teórica para que esse trabalho não seja entendido como meramente técnico, nem muito menos como limitado à execução de planejamentos elaborados por terceiros. A categoria é ainda útil por clarificar as condições materiais e ideológicas necessárias ao trabalho intelectual e por ajudar a esclarecer significados, ideologias e interesses produzidos e legitimados na atividade docente (Giroux, 1986, 1988). Quero argumentar que a categoria de intelectual aponta, para o/a professor/a, a necessidade de assumir mais vigorosamente suas responsabilidades pedagógicas e políticas.

Considerar o/a professor/a como intelectual contribui, ainda, para promover a discussão das condições necessárias para a sua atuação como intelectual crítico/a, autônomo/a e criativo/a, assim

como clarifica sua participação na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais. Em outras palavras, favorece a compreensão das salas de aula como espaços envolvidos em questões de poder e controle, nos quais os saberes ensinados e aprendidos, a metodologia adotada, as práticas de linguagem, as relações sociais estabelecidas e os valores veiculados são instrumentos efetivos na difusão e na aceitação de formas particulares de vida social.

Considerando a função social dos/as professores/as enquanto intelectuais, Giroux posiciona-se a favor do/a intelectual transformador/a, entendido/a como aquele/a cujas atividades se fundamentam em um discurso moral e ético pautado na preocupação com o sofrimento e as lutas dos oprimidos. O/a intelectual transformador/a é aquele/a que tanto pode emergir de grupos diversos como trabalhar com grupos diversos. Altera-se, assim, a visão tradicional de intelectual — alguém capaz de analisar os distintos interesses e contradições na sociedade — para alguém capaz de articular e desenvolver possibilidades emancipatórias em espaços mais específicos (Giroux, 1986; Giroux e McLaren, 1986).

O/a professor/a que assume o papel de intelectual transformador/a procura veicular a chamada "memória perigosa", trazendo à luz e ensinando os "silêncios" do currículo oficial, como por exemplo, as histórias e as experiências de indivíduos e grupos subordinados. Esse/a professor/a vai além da apresentação de histórias até então não contadas e insiste na existência de alternativas políticas e na necessidade de que o "conhecimento perigoso" informe a luta pela criação de sociedades mais igualitárias.

Ainda, o/a professor/a como intelectual transformador/a esforça-se por tornar o pedagógico mais político (inserindo a educação na esfera política e entendendo a escolarização como luta em torno da definição de significados e de relações de poder) e o político mais pedagógico (tratando seus/suas estudantes como agentes críticos, questionando como o conhecimento é produzido e distribuído, utilizando o diálogo e procurando tornar o conhecimento curricular significativo, crítico e emancipatório). Preocupava-se, ainda, em unir a linguagem da crítica à linguagem da possibilidade, definindo as salas de aula como espaços nos quais as condições necessárias para novas formas de culturas, práticas

sociais alternativas, modos de comunicação renovados e condições materiais mais satisfatórias podem e devem ser pensadas (Giroux, 1986).

Desejo argumentar que considerar o/a professor/a como intelectual requer pensar sua formação como necessariamente relacionada à intenção de lutar pela transformação do cenário educacional e, por extensão, da sociedade mais ampla (Giroux e McLaren, 1986). Demanda que se centrem os objetivos dos cursos de formação de professores/as na preocupação com a democracia e com a cidadania e que se veja a escolarização como parte de uma luta constante por uma sociedade menos desigual.

Requer, acrescento, a redefinição da relação da universidade com a escola. Não estou defendendo, esclareço, a mera integração de atividades, já que, ainda que necessária, essa articulação apresenta riscos, por poder contribuir para que o/a futuro/a professor/a internalize práticas e ideologias vigentes que se desejaria transformar. Proponho, em troca, que a universidade estimule a escola a formular um projeto pedagógico voltado para os interesses e as necessidades das crianças dos grupos subordinados e a refletir sobre sua responsabilidade e sua atuação.

Sugiro que os cursos de formação de professores/as façam da participação na luta pela solução dos problemas da escola pública contemporânea uma "questão de honra". Os atores desses cursos têm, dominantemente, utilizado a escola para observações, estudos e pesquisas. Pouco tem sido, porém, devolvido à escola a partir da análise dessas atividades. Sem reservar qualquer papel iluminista para a universidade, considero obrigação de todo e qualquer curso que forma professores/as estabelecer com a escola um diálogo crítico e produtivo, pautado por considerações pedagógicas, políticas e morais, que vise a contribuir para que ela se constitua em espaço de construção da cultura (Arroyo, 1994) e de fortalecimento do poder individual e do poder coletivo.

A participação efetiva na melhoria da escola demanda do/a futuro/a professor/a tanto a compreensão do processo de escolarização como competência no planejamento e desenvolvimento de currículos, aulas e demais atividades pedagógicas, assim como no estabelecimento de relações facilitadoras de um trabalho efetivo, práticas essas norteadas pelo compromisso com a democracia

e por considerações de ordem ética. Para isso, é importante que o/a futuro/a professor/a possa vivenciar, na universidade, práticas norteadas pelos mesmos valores.

Julgo, então, ser necessário examinar-se a noção de autoridade que tem tradicionalmente pautado a organização e o funcionamento dos cursos de licenciatura. Qual a natureza e a origem da autoridade que determina o discurso dominante e o currículo da formação do/a professor/a? Como redefinir a autoridade de modo a se garantir espaço para o novo, para o diferente? Como lutar contra práticas e relações autoritárias que pasteurizam experiências e subjetividades? Como garantir o respeito às diferentes dimensões culturais, ideológicas, de classe, de raça e de gênero presentes na universidade e na escola? Como evitar a homogeneidade que anula as diferenças oriundas da diversidade de campos de conhecimento presentes na universidade, cada qual com uma lógica própria de docência e pesquisa (Chau, 1993)? Como, simultaneamente, garantir que objetivos mais amplos permaneçam comuns aos esforços empreendidos pelos especialistas dos diferentes campos? Como, simultaneamente, impedir que se celebrem particularidades sem entender as relações entre elas e delas com a ordem social, bem como as relações assimétricas de poder que as originam e mantêm? Como evitar que o/a futuro/a professor/a venha a igualar diferenças a deficiências e utilizar, em sua prática profissional, o currículo e o ensino para apagar as vozes, as experiências e os saberes que seus estudantes usam para definir suas identidades e para compreender o mundo em que vivem? Como evitar que o/a futuro/a professor/a aceite sem questionamento a autoridade que legitima certas vozes, experiências e saberes e rejeita outras vozes, experiências e saberes?

Em recente estudo (Moreira, 1994), defendi o empenho em se formar professores/as que atuem como intelectuais transformadores/as. Sugeri que esse processo é facilitado quando os/as professores/as que os/as formam também funcionam como intelectuais e quando se promove o desenvolvimento da pesquisa na universidade. Buscando avançar a discussão, proponho que se acrescente à preocupação com a função social do/a professor/a, presente na ideia de intelectual transformador/a, a dimensão mais acadêmica do pesquisar-em-ação. Ou seja, proponho que o/a professor/a como intelectual transformador/a seja também um/a

pesquisador/a-em-ação. Proponho, ainda, que o/a professor/a formador/a também se constitua em pesquisador/a-em-ação. Passado, então, a desenvolver essas idéias, partindo da visão de reflexão-em-ação de Donald Schön.

O/A PROFESSOR/A COMO PESQUISADOR/A-EM-AÇÃO

O chamado "conhecimento profissional" é usualmente visto como de pouca utilidade prática, talvez em decorrência da lacuna cada vez maior entre pensamento e ação, teoria e prática, academia e vida cotidiana. Na educação, particularmente, a crise de confiança no conhecimento profissional centra-se no conflito entre o saber escolar e a reflexão-em-ação de professores/as e alunos/as (Schön, 1992-a).

As fontes da lacuna e do conflito costumam ser situadas nas visões de ciência e de profissão presentes na racionalidade técnica derivada do positivismo, com base na qual o conhecimento prático passa a profissional quando se fundamenta em resultados da pesquisa científica. Nessa perspectiva, cabe aos/as pesquisado-res/as fornecer a ciência e as técnicas dela derivadas para o diagnóstico e a solução dos problemas da prática. Por outro lado, cabe aos/as profissionais fornecer aos/as pesquisadores/as os problemas a serem pesquisados e os testes da utilidade dos resultados das pesquisas (Santos, 1992; Schön, 1982, 1992-b).

A consequência é a separação entre pesquisa e prática, bem como a supervalorização do papel do/a pesquisador/a. Nos currículos dos cursos que formam os/as profissionais essa separação se reflete no predomínio e na precedência temporal do ensino dos conhecimentos teóricos em relação aos conhecimentos práticos.

Além de apresentar uma visão distorcida da relação entre teoria e prática, essa perspectiva falha ao centrar a prática profissional na solução, ao invés de na estruturação de problemas (processo que não pode ser visto como apenas técnico). Falha, ainda, por não considerar que, depois de estruturado o problema, se o mesmo se revelar único ou instável, sua solução pode fugir aos cânones da aplicação (Santos, 1992).

Para que o/a profissional possa, nesses casos, estruturar o problema e pensar possíveis soluções, Schön (1982) propõe a

prática reflexiva, transformando o/a profissional em pesquisador/a de sua prática. A discussão é aprofundada em recente artigo (Schön, 1992-b), no qual são discriminados os componentes da prática reflexiva: conhecimento-em-ação, reflexão-em-ação e conversa-reflexiva-com-a-situação.

O conhecimento-em-ação é o conhecimento constituído no desempenho das rotinas diárias e revelado nesse mesmo desempenho. É um conhecimento não problemático, intuitivo, intuitivo, que flui na ação. É, em grande parte, um conhecimento tácito. Por outro lado, afirma Schön, pode-se aprender a observá-lo, a refletir sobre ele, a descrevê-lo e a testar a correção das descrições.

A reflexão-em-ação processa-se no decorrer da mesma e não se vale sempre de palavras. No ensino, ocorre, por exemplo, quando se interrompe a ação para se dar conta de perguntas ou atitudes inesperadas do/a aluno/a. Corresponde, portanto, a uma investigação efêmera, que emerge e desaparece rapidamente, dando lugar a outro novo evento, mas deixando em seu rastro uma visão talvez mais clara da situação.

Na conversa-com-a-situação, o/a investigador/a, em transação com os materiais contextuais e os demais atores, surpreende-se com algum obstáculo que o/a perturba e provoca incerteza. O/a investigador/a busca, então, refletir e transformar a situação de modo a eliminar a incerteza.

Para o/a professor/a, refletir sobre o conhecimento-em-ação e a reflexão-em-ação envolve "parar e pensar". Representa o processo de entrar em contacto com *insights* momentâneos que surgem em meio à ação. Envolve procurar entender como algo "funcionou", revendo e tentando descrever e analisar o que foi feito. Já a conversa-reflexiva-com-a-situação dá margem a uma descoberta, a um projeto (ou *design*) ou a formas híbridas que combinem os dois. Segundo Schön, contribui para transformar o processo de ensino e de aprendizagem em um processo de colaboração, em um diálogo no qual professores/as e alunos/as assumem o papel de "*designers*", investigam o material disponível, planejam o esquema da situação e propõem possíveis soluções. Em resumo, a conversa-reflexiva-com-a-situação permite aos atores repensar a compreensão do que ocorre, refletir sobre suas perspectivas e procurar comunicá-las.

Gostaria de incentivar o/a professor/a a tornar-se pesquisador/a de sua prática, argumentando que essa atitude acentua o seu compromisso com o avanço do conhecimento e com seu aperfeiçoamento/a profissional, completando a lacuna que penso existir na idéia do/a professor/a como intelectual transformador/a. Tendo em vista que o ensino é uma profissão na qual a prática oportuniza a aquisição de um conhecimento específico, ligado à ação, somente possível de ser aprendido na e pela prática, vejo a prática reflexiva como processo privilegiado, capaz de facilitar ao/a professor/a aprender a partir da análise crítica de suas atividades.

Realço, também, a necessidade de considerar-se o papel que os/as professores/as dos cursos de licenciatura devem desempenhar nesse enfoque. Baseio-me em Schön (1992-b), para sugerir, em primeiro lugar, que os/as professores/as universitários/as, oriundos/as por uma concepção de prática docente como contexto produtor e não apenas consumidor de conhecimentos, colaborem com os/as futuros/as professores/as em estudos que os/as ajudem a refletir sobre seus processos de ensino e de aprendizagem, estimulando-os a investigar seus desempenhos ou a participar de pesquisas já em andamento. Recomendando, em segundo lugar, que desenvolvam ambientes e materiais instrucionais que favoreçam a reflexão do/a futuro/a professor/a.

Apoiando-me agora em Adler (1993), acrescento que, para ajudar de fato seu/sua estudante a transformar-se em um/a pesquisador/a-em-ação, o/a professor/a que forma professores/as precisa tornar-se ele/a próprio/a também um/a pesquisador/a-em-ação. Isso requer a ampliação da idéia de pesquisa, de forma a incluir nesse rótulo a investigação disciplinada e reflexiva sobre a prática. Em outras palavras, estou sugerindo que o/a formador/a de professores/as produza conhecimento, fundamentalmente, a partir de engajamento na investigação reflexiva de sua própria prática. Destaco, ainda, a importância de se socializar esse conhecimento. Quero argumentar que essa socialização tanto pode contribuir para aperfeiçoar as práticas da formação de professores/as em geral, como para promover, junto à comunidade nela envolvida, o reconhecimento da legitimidade e do valor da investigação reflexiva como forma de pesquisa. Alerto, por outro lado, para a necessidade de que se enfrentem os obstáculos que, na universidade, tendem a dificultar o movimento em direção a uma prática

reflexiva: a epistemologia e o currículo normativo dominantes (Schön, 1992-a).

CONCLUINDO

Procurei sugerir, no decorrer do meu ensaio, que se associe à visão do/a professor/a como intelectual transformador/a do/a professor/a como pesquisador/a-em-ação. Propus que essa associação também se refira ao/a professor/a que forma professores/as, tendo em mente a influência que têm, na prática profissional do/a futuro docente, as vivências de seu curso de formação. Acredito que a perspectiva de análise da formação do/a professor/a que venho defendendo pode auxiliar a abordagem de algumas das questões desafiadoras da licenciatura que mencionei no início. Dentre elas, destaco as possíveis articulações entre: ensino e pesquisa, teoria e prática, cotidiano e vida acadêmica, competência pedagógica e compromisso social, universidade e escola, conteúdos pedagógicos e conteúdos específicos.

Retomo, ao final, a afirmativa de Luiz Carlos de Freitas (1992) de que parte dos problemas da formação do/a professor/a não carece de esforço teórico excepcional, mas sim de "vontade política" para seu encaminhamento. O autor acrescenta, contudo, que não se trata apenas da vontade de algumas pessoas, trata-se de circunstâncias que impedem o desenvolvimento de certos projetos e a implementação de certas idéias e teorias. Concordando com esse ponto de vista, termino enfatizando que as mudanças na licenciatura que se fazem necessárias não podem ser pensadas sem referência a uma política mais ampla na qual educação e professor/a recebam outro tratamento. Reitero, então, a necessidade de não se dissociar a reflexão teórica sobre currículo e sobre formação do/a professor/a da luta pela transformação das circunstâncias que vêm impedindo que idéias e teorias já formuladas se materializem nas salas de aula de nossas escolas e universidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, S. A. Teacher Education: Research as Reflective Practice, *Teacher & Teacher Education*, Vol. 9, Nº 2, pp. 159-167, 1993.
- ARONOWITZ, S. e GIROUX, H. A. *Postmodern Education*. Minneapolis, The University of Minnesota Press, 1991.
- ARROYO, M. Questões da Licenciatura, *Cadernos da Educação*, 1, pp. 1-24, 1994.

- CHAUI, M. A Universidade Diante da Vocação Científica e da Vocação Política, *Agenda ABEA*, Abril de 1993.
- FREITAS, L. C. Em Direção a uma Política para a Formação de Professores, *Em Aberto*, Ano 12, Nº 54, pp. 3-22, 1992.
- GIROUX, H. A. Pedagogia Crítica e Intelectual Transformativo. In: Feldens, M. G. F. e Franco, M. E. D. P. (Orgs.). *Ensino e Realidade: Análise e Reflexão*. Porto Alegre, Editora da Universidade, 1986.
- GIROUX, H. A. *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Massachusetts, Bergin & Garvey, 1988.
- GIROUX, H. A. O Pós-Modernismo e o Discurso da Crítica Educacional. In: Silva, T. T. (Org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- GIROUX, H. A. e McLAREN, P. Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling, *Harvard Educational Review*, Vol. 56, Nº 3, pp. 213-238, 1986.
- GIROUX, H. e McLAREN, P. Teacher Education as a Counter Public Sphere: Notes Towards a Redefinition. In: Popkewitz, T. S. (Ed.). *Critical Studies in Teacher Education: Its Folklore, Theory and Practice*. Lewes, Falmer Press, 1987.
- LÜDKE, M. Desafios para a Formação do Professor — Dados de Pesquisas Recentes. In: Serbino, R. V. e Bernardo, M. V. C. (Orgs.). *Educadores para o Século XXI: Uma Visão Multidisciplinar*. São Paulo, UNESP, 1992.
- LÜDKE, M. Formação de Docentes Para o Ensino Fundamental e Médio (As Licenciaturas) Relatório de Pesquisa apresentado ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1994.
- MOREIRA, A. F. B. A Formação de Professores na Universidade e a Qualidade da Escola Fundamental. In: Moreira, A. F. B. (Org.). *Conhecimento Educacional e Formação do Professor*. Campinas, Papirus, 1994.
- RELATÓRIO DO GT DE LICENCIATURAS. III Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de São Pedro, 22 a 26 de maio, 1994.
- SANTOS, L. L. C. P. Formação de Professores e Qualidade do Ensino. *Coletânea CBE-Escola Básica*. Campinas, Papirus/CEDES, 1992.
- SCHÖN, D. *The Reflective Practitioner*. Nova York, Basic Books, 1982.
- SCHÖN, D. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, A. (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992-a.
- SCHÖN, D. The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education, *Curriculum Inquiry*, Vol. 22, Nº 2, pp. 119-139, 1992-b.

Este artigo constitui versão modificada de conferência proferida no III Fórum Estadual das Licenciaturas, 8-9/9/1994, Foz do Iguaçu, PR.

Antonio Flávio Barbosa Moreira é professor da Faculdade de Educação da UFRJ e da Faculdade de Educação da UERJ.

Capa: Vando Gomide
Foto da capa: Renato Tosta
Copistasque: Maria Lúcia A. Maior
Revisão: Margareth Silva de Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores /
 Marli André (org.). – 12ª ed. – Campinas, SP : Papirus, 2012. –
 (Série Prática Pedagógica)

Vários colaboradores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-308-0648-4

1. Pesquisa 2. Pesquisa educacional 3. Prática de ensino
4. Professores – Formação profissional I. André, Marli. II. Título.
- III. Série.

12-00363

CDD-370.72

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino e pesquisa : Educação 370.72
2. Pesquisa e ensino : Educação 370.72

Exceto no caso do cianócor, a grata
 deste livro está atualizada segundo o
 Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa
 adotado no Brasil a partir de 2009.

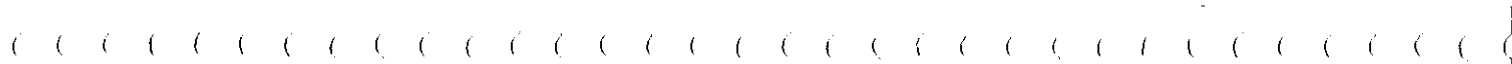
4ª Reimpressão
2014

Proibida a reprodução total ou parcial
 da obra de acordo com a lei 9.610/98.
 Editora filiada à Associação Brasileira
 dos Direitos Reprográficos (ABDR).

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:
 © M.R. Cornacchia Livraria e Editora Ltda. – Papirus Editora
 R. Dr. Gabriel Pennacchio, 253 – CEP 13041-305 – Vila João Jorge
 Fone/fax: (19) 3272-4500 – Campinas – São Paulo – Brasil
 E-mail: editora@papirus.com.br – www.papirus.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
1. DILEMAS E PERSPECTIVAS NA RELAÇÃO ENTRE ENSINO E PESQUISA	11
Lucíola L.C.P. Santos	
2. A COMPLEXA RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E A PESQUISA	27
Menga Lüdtke	
3. PESQUISA, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE.....	55
Marli André	
4. A “PESQUISA”: ESBOÇO DE UMA ANÁLISE	71
J. Beillerot	
5. AS PESQUISAS NAS ÁREAS ESPECÍFICAS INFLUENCIANDO O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	91
Magda Soares	



A COMPLEXA RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E A PESQUISA²

Menga Liidke

Tendo concluído há pouco um estudo sobre as relações entre o professor da educação básica e a pesquisa (Liidke 2000a), gostaria de reunir neste texto algumas reflexões desenvolvidas a partir das constatações desse estudo, em confronto com estímulos vindos de fontes bem distintas, como a discussão teórica sobre o tema do professor pesquisador, as reivindicações relativas à profissionalização do magistério e a própria legislação proposta para a formação de nossos professores. Espero com essas reflexões contribuir para a discussão da complexa relação entre o professor e a pesquisa.

Situando o estudo

Nossa investigação se originou de outra anterior, que focaliza o processo de socialização profissional de professores.¹

1. "A socialização profissional de professores – 3ª etapa. As instituições formadoras". Pesquisa

Uma das constatações nos instigou sobremaneira: a prática da pesquisa e mesmo a formação para ela não foram apontadas como importantes por professores formadores de futuros docentes, em cursos de licenciatura e de ensino médio para o magistério. Nossos entrevistados, professores desses cursos, de modo geral não incluíram o componente pesquisa, entre os apontados como necessários para a formação do futuro mestre, seja no curso de nível médio, seja no de nível superior. A tal ponto nos surpreendeu essa ausência, que decidimos propor uma investigação a seu respeito. Para tanto, propusemos um estudo em escolas de nível médio, da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, com base em entrevistas com professores que desenvolvem pesquisa, em paralelo às suas funções docentes. Essa investigação recebeu o título de "A pesquisa e o professor da escola básica" e foi desenvolvida também por uma equipe de professores e estudantes da PUC-Rio, com apoio do CNPq, nos anos de 1998 e 1999 (Lüdke 2000a).

Obrivemos uma série de informações básicas sobre quatro escolas estudadas, com o apoio de seus administradores e com base em documentos por eles fornecidos. Em seguida fizemos entrevistas com coordenadores dos diferentes setores daquelas instituições, pedindo que nos dessem seus depoimentos, como coordenadores e professores, e que também nos indicassem professores da casa que desenvolviam pesquisas. Assim, com base em entrevistas com setenta professores, pudemos reunir um conjunto de informações sobre a prática da pesquisa na escola básica, sua importância e viabilidade, as condições de sua realização, a formação requerida para essa prática, seja no período pré-serviço, seja pela educação continuada do professor, os estímulos oferecidos pela própria instituição de trabalho ou por agências externas, a importância do trabalho com colegas para a prática da pesquisa, o papel das associa-

desenvolvida por uma equipe de professores e estudantes da PUC-Rio, com apoio do CNPq, sob minha coordenação nos anos de 1996 e 1997 (Lüdke 1998).

ções e dos encontros científicos e, por fim, a própria concepção de pesquisa que orienta os professores da educação básica.

As escolas foram escolhidas com base em critérios que nos assegurassem as condições da prática de pesquisa entre seus professores. Por isso selecionamos dois colégios de aplicação, ligados a universidades públicas: uma escola muito tradicional, com um regime de contratação próprio, ligada ao sistema federal, e uma outra, concebida segundo um projeto de inovação pedagógica, ligada a uma grande instituição de pesquisa na área da saúde. Elas apresentam características de certa forma especiais, em termos de instalações e de regime de contratação de pessoal. Por essa razão, as informações nelas obtidas não podem ser diretamente transpostas para toda a rede de escolas públicas da educação básica. Mas podem servir como ilustrações do que se passa na parte mais bem aquinhada dessa rede, em certos aspectos. As dificuldades e os problemas que registramos dentro delas terão, por certo, chances de ocorrer com maior frequência e intensidade nas escolas da parte restante. O que não exclui, é claro, a possibilidade de encontrarmos nessa parte escolas que desenvolvam trabalhos excelentes, incluindo ou não a prática de pesquisa.

Um outro aspecto deve ser mencionado, com relação aos nossos dados. Eles foram obtidos basicamente por meio de entrevistas com professores, com exceção das informações sobre as próprias instituições, fornecidas por seus administradores. Assim, o que temos são as opiniões e impressões desses professores sobre sua prática de pesquisa e a de seus colegas. Não nos foi possível acompanhar essa prática por meio de observações de aulas e de outras atividades do corpo docente, que demandariam outro tipo de pesquisa. A nossa procurava obter a visão de um conjunto de professores qualificados (todos licenciados), trabalhando em escolas do ensino médio com boas condições, sobre a pesquisa e sua prática pelo professor. Esses informantes estão no centro da cena

cujas revelações compartilhadas conosco ajudam a compor. A partir delas podemos vislumbrar um pouco da trama em torno de um personagem muito popular nos dias de hoje, o chamado professor pesquisador.²

A literatura específica e até a legislação relativa à formação de professores já admitem a importância da pesquisa na preparação e no trabalho do professor. A ideia não é recente, já tendo sido proposta na obra de Stenhouse (1975) sobre o desenvolvimento do currículo, e recebido um grande impulso no trabalho de Schön (1983) sobre o *reflective practitioner*, como anteriormente tive oportunidade de comentar (Lüdke 2000b e 2001). A enorme difusão das ideias de Schön levou a toda a comunidade educacional uma onda na direção da imagem de um professor mais ativo, crítico e autônomo em relação às suas escolhas e decisões, contrariamente àquela de aplicador de soluções prontas, enalçadas de esferas externas, sobretudo as marcadas com o selo da racionalidade técnica. O trabalho de Schön foi muito eficiente na denúncia desse tipo de subordinação, à qual nenhum profissional na realidade se submete por inteiro, como o autor demonstra muito bem nos vários casos que analisa em sua obra *The reflective practitioner*, de 1983. Embora não tenha tratado diretamente do professor nessa obra, suas análises se encaixam muito bem na figura desse “profissional”, obrigado a “agir na urgência e decidir na incerteza”, na feliz expressão de Perrenoud (1996).

O entusiasmo despertado pelas ideias de Schön tem inspirado manifestações que aproximam muito as ideias de reflexão e de pesquisa, a um ponto de quase propor uma identificação entre o professor reflexivo e o professor pesquisador. É importante, porém, considerar a distinção entre essas duas noções. Não há dúvidas sobre o caráter essencial da reflexão no trabalho do professor, sem necessidade de ajeitvação. A

pesquisa, entretanto, não se reveste desse caráter essencial, ainda que seja sobremaneira importante e deva ser estimulada no trabalho e na formação do professor. Nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira. A atividade de pesquisa implica uma posição reflexiva, e ambas, a reflexão e a pesquisa, devem envolver um componente crítico, como nos bem lembra Contreras (1997), ao analisar a obra de Giroux (1990) sobre os professores como intelectuais.

A reflexão, adverte-nos Contreras, pode conter um risco de reduzir a autonomia do professor aos limites das quatro paredes da sala de aula, onde ele trabalha com eficiência responsável, sem se perturbar demais com as atribuições impostas pela cultura de sua instituição escolar. Em sua sala ele vai experimentando estratégias, na busca das melhores soluções para seus problemas de ensino, como sugere a bela metáfora de Stenhouse sobre o professor artista. Mas qual é o conteúdo dessa reflexão? – pergunta-se Contreras. Será que ele ultrapassa os limites da sala de aula, da instituição escolar ou mesmo do professor como indivíduo? Não se tratará apenas de uma autonomia psicológica desse “profissional”, que pode até estar se refugiando nas trincheiras de uma profissionalidade que o afasta de interesses mais amplos de uma comunidade à qual a escola deve servir? A própria instituição escolar pode estar presa a mecanismos externos e superiores, que a tornam refém de um processo de implantação de medidas e valores decididos à sua revelia, mas insinuados com eficácia, em uma prática de “colegialidade artificial”, como diz Hargreaves (1996). Essa colegialidade, sem se dar conta, acaba assumindo como sua a responsabilidade de proceder àquela implantação. Contra esse risco, Contreras reivindica um conteúdo crítico para o processo de reflexão, que se sincronize com as necessidades da realidade mais ampla onde se insere a escola, numa perspectiva transformadora na qual o

2. Agradeço a Margda B. Soares o alerta sobre o uso indevido do traço de união na expressão “professor-pesquisador”, sugerindo uma ajeitvação não justificada.

professor se solidarize antes com os mais necessitados, que com seus pares "profissionais".

Como assegurar esse conteúdo crítico e comprometido para com o processo de reflexão é desafio bem delineado e assumido por Contreras (1997), sem acenar, entretanto, com soluções de fácil acesso, o recurso à teoria aparece logo como importante aliado para enfrentar esse desafio. Uma boa formação teórica vai ajudar o professor a conhecer melhor os problemas e as características da realidade que cerca a sua escola, tanto no âmbito imediato, como no mais amplo. Ele vai assim ter elementos para compreender e ultrapassar perspectivas que limitam o trabalho docente dentro de categorias aparentemente naturais, conformando-o à inevitabilidade de certos aspectos. O esclarecimento teórico pode lhe fornecer meios para desenvolver estratégias de luta para transformar esses aspectos, em vez de aceitá-los como imutáveis. Mas, atenção ao risco da "iluminação ofuscante" oriunda da universidade! É ainda Contreras quem nos alerta para a indesejável subordinação de professores da educação básica à orientação "iluminada" de seus colegas do ensino superior, supostamente detentores do saber necessário para o exercício de um magistério bem-sucedido.

Já caminhamos bastante no estudo dos chamados saberes docentes, para estarmos cientes de que eles são construídos a partir de diferentes fontes, inclusive aquela ligada à experiência do próprio professor. John Elliott (1989) fala de uma filosofia voltada para a sabedoria, entre os professores da educação básica, e de uma filosofia voltada mais para o conhecimento, entre os professores do ensino superior. Michael Young (1990), tratando da ponte que deveria cobrir o falso fosso entre universidade e escola básica, em matéria de teoria (um velho dilema colocado em termos novos, como diz), ressalta a importância da contribuição da teoria para o trabalho do professor. Contrariando uma tendência da época de supervalorizar a perspectiva do *practitioner*, em

detrimento da visão do teórico, ele rompe com esse discurso autopunitivo dos acadêmicos, preconizando mais teorias para a formação e o trabalho do professor. Mas, adverte Young, não seria exatamente o tipo de teorias que estamos acostumados a desenvolver na universidade. Será, talvez, alguma coisa próxima ao que apareceu como reivindicação dos nossos professores, entrevistados no estudo sobre a prática de pesquisa na escola básica, como será discutido mais adiante.

Por ora, volto à contribuição de Contreras, valendo-me de sua fina análise sobre a natureza e os limites da reflexão no trabalho do professor. Para o autor, é indispensável que essa reflexão seja (bem) informada pela teoria. Mas isso não é suficiente para orientá-la na direção dos verdadeiros problemas a serem enfrentados pelo trabalho docente. É preciso, ainda segundo Contreras, que o professor se comprometa com a transformação da realidade, no que se refere a esses problemas, e aqui entram os componentes éticos e políticos de seu trabalho. Além disso, é necessário que o professor desenvolva uma sensibilidade aberta ao pluralismo, que assegure a consideração de outras visões, diferentes da sua, por mais crítica e emancipadora que esta lhe pareça.

Não é simples, nem fácil, o caminho divisado por Contreras para o desenvolvimento de uma reflexão compatível com a merecida autonomia do professor. Em sua cuidadosa análise, fica patente a distância entre a sua concepção de reflexão e a proposta por Schön, cujo mérito de levantar a questão continua inquestionável, embora seja forçoso reconhecer os limites de sua proposição. O que merece questionamento no presente é o uso demasiado abrangente do conceito de reflexão e, de modo especial, sua aproximação excessiva do conceito de pesquisa na atuação do professor. Nosso estudo sobre a prática de pesquisa na escola básica trouxe elementos para discussão dessa e de outras questões ligadas ao tema do professor pesquisador, algumas já tratadas em uma primeira abordagem, no relatório final e no livro dele resultante (Lüdke 2000a e 2001), outras à espera de aprofundamentos, como o que proponho fazer neste texto.

Discutindo constatações do nosso estudo

Enquanto no ambiente acadêmico a ideia da pesquisa na prática e na formação docentes e o "movimento da pesquisa do professor", o *teacher research movement*, no dizer de pesquisadores americanos (Cochran-Smith e Lytle 1999; Anderson e Herr 1999), ocupam largo espaço nas discussões e na literatura específica, na realidade das escolas de educação básica esse espaço, ou mesmo essa preocupação, não alcançam as mesmas dimensões. Há pouco tempo, em uma banca de doutorado, cujo tema envolvia a pesquisa de professores de uma escola básica, ouvi de uma das examinadoras uma expressão muito significativa para nossas reflexões a respeito da questão: "acho que esse assunto de professor pesquisador é muito mais nosso, da academia, do que dos professores da educação básica. Eles têm coisas mais urgentes com que se preocupar".

a) A preocupação com o projeto

Nas escolas por nós investigadas essa preocupação existe entre os professores. Como já foi indicado, são escolas que reúnem características até certo ponto especiais, entre as quais a própria expectativa do desenvolvimento de pesquisas por parte de seus professores. Não nos surpreendeu, portanto, a resposta afirmativa de grande parte dos nossos entrevistados, quando interrogados se faziam pesquisa. Ela constitui parte de sua obrigação como docentes, com carga horária prevista e mesmo algum estímulo, quer como bolsa de estudo ou como suplemento salarial, em três das escolas investigadas. Entretanto, nem todos os professores entrevistados declararam "fazer pesquisa" nessas escolas, e isso parece de certa forma surpreendente.

Nem todos correspondem, pois, à expectativa da prática de pesquisa, ao lado de suas funções docentes. Fomos logo divisando uma série de razões que ajudavam a entender o porquê dessa situação nas escolas. De

modo geral, há uma certa flexibilidade no controle das atividades de pesquisa pelo professor, por parte das instituições. Desde o próprio projeto de pesquisa e até o seu relatório final, ou algum outro documento que possa dar conta de seu desenvolvimento, não são devidamente registrados, classificados e disponibilizados para consultas vindas do exterior da escola, ou mesmo para os colegas que nela trabalham. Nossas tentativas de obter materiais representativos desses aspectos foram muito pouco frutíferas, resultando num conjunto de itens muito reduzido, desproporcional em relação aos que declararam fazer pesquisa. É oportuno lembrar a distinção proposta por Beillerot (1991) entre "estar em pesquisa, fazer pesquisa e ser pesquisador". O fato de participar de um trabalho de pesquisa pode permitir a uma pessoa sentir-se ligada a essa atividade, e declarar-se como tal. Já a expressão "fazer pesquisa" indica uma responsabilidade maior sobre essa atividade que, se for realizada com regularidade e autonomia, pode então conduzir um indivíduo ao *status* de pesquisador, com a distinção e o reconhecimento correspondentes, sobretudo na academia.

Nossos professores se encontram, em geral, em uma situação aproximada à de "estar em pesquisa", indicada de um modo bastante amplo por um "projeto", nem sempre identificável como projeto de pesquisa. Pode tratar-se do projeto de um curso, ou de uma unidade específica dele, no qual o professor procura experimentar um novo *design*, ou novos materiais e estratégias de ensino, às vezes em conjunto com seus alunos, num trabalho semelhante ao que propõe Stenhouse (1975) através da figura do "professor artista", que vai experimentando em sua sala de aula. Outras vezes trata-se de um projeto de estudo do próprio professor, sozinho ou em conjunto com outros colegas, visando ao aprofundamento de um tema de interesse comum, com leituras e discussões de grande proveito para seu desenvolvimento profissional. Ou pode tratar-se de projeto para elaboração de um livro didático, um

vídeo, um CD-ROM, um filme, enfim, um instrumento para o trabalho docente, sem necessariamente implicar a realização de uma pesquisa.

Esses são exemplos recolhidos em nosso estudo, pelos quais podemos perceber a função exercida pelo projeto nas escolas estudadas. Ele preenche, ainda que por vezes de modo apenas formal, uma exigência da instituição a respeito da prática da pesquisa. Como não é feito um acompanhamento sistemático do seu desenvolvimento, e nem sempre uma avaliação muito criteriosa de sua proposição, não se pode afirmar que foi proposto e realizado um trabalho de pesquisa, em grande parte dos casos relatados. Devo lembrar que nosso estudo se deteve sobretudo nos depoimentos dos professores entrevistados, não tendo podido acompanhar por um período considerável a vida do estabelecimento, o que teria nos permitido enriquecer muito nosso entendimento do trabalho de seus professores, de modo especial em relação à prática da pesquisa. Voltamos algumas vezes às escolas, insistindo na obtenção de mais material indicativo dessa prática. Não conseguimos, entretanto, aumentar o nosso pequeno acervo e, tanto quanto permitem os limites do estudo, confirmamos a impressão de que o projeto, em muitos casos, se aproxima mais do cumprimento de uma exigência burocrática, do que de uma atividade de pesquisa.

b) Pesquisa, um conceito não consensual

A ambiguidade registrada em relação à função e ao próprio termo "projeto", tal como empregado por nossos professores, seria também assinalada em relação ao conceito de pesquisa. Ele recebeu, por parte de nossos entrevistados, uma variedade de acepções, desde uma definição muito calcada sobre o figurino acadêmico até definições bem livres e criativas, seguindo preferências individuais. Despertou-nos a atenção, em meio a essa variedade, uma percepção predominante entre os entrevistados de que o modelo acadêmico não seria o mais adequado para a

pesquisa necessária à escola básica. Mergulhados nos problemas do dia a dia das escolas, eles percebem que para enfrentá-los não é possível, nem conveniente, seguir os passos sistematizados pelo modelo acadêmico. Embora reconheçam a "superioridade" desse modelo, que continua aparecendo em suas falas como uma espécie de tipo ideal de pesquisa, quando se trata de apontar aquela que deveria servir às necessidades da escola, não é a acadêmica que é lembrada. Vários dos entrevistados expressaram claramente essa posição, chegando a dizer que os acadêmicos deveriam vir até a escola, para ver o que é preciso investigar. Talvez, em sua sabedoria, como diria Elliott (1989), eles estejam antecipando uma solução "de fato" para uma questão discutida na academia, em geral, como "de direito".

Os dados ilustram, assim, uma situação de ambivalência em relação ao conceito de pesquisa entre os professores entrevistados. Ele é indicado com uma conotação positiva, quase ideal, na forma da "pesquisa acadêmica", mas em seguida é rejeitado quando se considera sua aplicação à realidade das escolas. Nossos professores parecem divididos entre uma perspectiva voltada para uma meta acadêmica e uma outra voltada para a situação de sua prática como docentes. As representações que eles possuem sobre a pesquisa são fortemente marcadas pela conotação acadêmica, em geral introduzida em sua formação inicial e reforçada nos cursos de pós-graduação, de aperfeiçoamento, de atualização, assim como nos livros e manuais de metodologia de pesquisa, nos minicursos, palestras, seminários e outras instâncias formadoras, tal como sugere pesquisa realizada por um grupo de pesquisadores na França (Fieury *et al.* 1994). O predomínio da conceitualização acadêmica da pesquisa em educação, lá como cá, seja na formação pré-serviço, seja na que acompanha o professor em sua carreira, tal como é indicada nos materiais didáticos utilizados, mas também perceptível na representação de grande parte de seus formadores, não deixa muito espaço, nem estofo,

para o desenvolvimento de concepções paralelas mais amplas, que permitam abrigar o trabalho voltado para questões da prática diária das escolas, sem abrir mão, entretanto, dos cuidados que devem cercar toda forma de pesquisa.

O “limbo” em que se encontram nossos professores não é muito diferente daquele registrado em boa parte do meio acadêmico, preocupado hoje com a ampliação do conceito de pesquisa para atender aos requisitos levantados pelo trabalho de professores e diretores em suas escolas. O chamado “movimento da pesquisa do professor” vem se consolidando há mais de dez anos, como registram os pesquisadores americanos Cochran-Smith e Lytle (1999) e Anderson e Herr (1999), e como já tive ocasião de comentar (Lüdke 2001). A evolução desse movimento, especialmente nos Estados Unidos, tem oferecido farto material para alimentar o debate em favor de sua introdução no conjunto de tipos de pesquisa utilizados pela comunidade educacional. Tal como fizeram as abordagens qualitativas, ele pode trazer recursos para tornar a pesquisa em educação mais efetiva, porque mais próxima tanto dos seus mais urgentes problemas quanto da maneira de senti-los e percebê-los, própria dos professores engajados na prática das escolas.

O reconhecimento da insuficiência do conceito acadêmico de pesquisa não tem sido bastante para encontrar um substituto mais abrangente, que inclua outras formas de fazer pesquisa, como algumas das efetuadas por professores da educação básica, não de maneira única, nem exclusiva. Quero dizer com isto que há docentes desse nível de ensino efetuando pesquisas classificadas como de tipo acadêmico, com possibilidade de publicações em periódicos de primeiro nível, de circulação internacional, como pudemos registrar em nosso estudo, embora em poucos casos. O que gostaria de enfatizar é a possibilidade efetiva de que esse tipo de pesquisa seja desenvolvido por professores da escola básica. Entretanto, ele não é o mais frequente, nem o mais indicado para

enfrentar os problemas dessa escola, como declararam os próprios professores.

É artiscado e simplificador aceitarmos para a pesquisa feita na escola básica uma classificação exclusiva, pois ela poderia trazer consigo uma conotação restritiva e limitadora, com prejuízo para o próprio conceito de pesquisa e para a sua função de construção do conhecimento sobre problemas que pedem solução. A despeito das várias restrições assinaladas, constatamos com nosso estudo a possibilidade de realização de uma variedade de tipos de pesquisa em nossas escolas, e em outras similares, por certo. Essa variedade corresponde ao *continuum* mencionado por Beillerot (1991), quando alerta sobre o perigo de classificar e valorizar como “superiores” e “científicas” as pesquisas feitas na universidade, deixando de considerar a sequência das anteriores, que vieram calcando o “caminho real” pelo qual os pesquisadores de nível superior chegam às suas descobertas. Na educação, como um campo de confluência de várias disciplinas e de saberes de múltiplas naturezas, efetivados pela prática de um profissional que reflete criticamente sobre seu trabalho, não poderia deixar de surgir um tipo de pesquisa complexo e desafiador de classificações.

É o mesmo Beillerot (1991) que aceita o desafio e procura um conjunto de critérios que possam balizar, de maneira bem ampla e flexível, as várias modalidades de pesquisa em educação, dentro de limites mínimos de rigor metodológico e de respeito ao estado do saber no domínio visado. Já comentei mais detalhadamente em outros trabalhos sua proposta de classificação em dois níveis (Lüdke 2000b e 2001). O primeiro, de condições mínimas, implicaria a produção de conhecimentos novos, dentro de um procedimento rigoroso de pesquisa e supondo a comunicação de resultados. O segundo nível introduz três características a mais: a dimensão crítica ou reflexiva, a sistematização do processo de coleta de dados e o aprofundamento do quadro teórico de

problematização e de interpretação desses dados. O próprio autor se apressa em acautelar os possíveis usuários sobre os limites de sua proposta e insiste para que a usem com flexibilidade e procurando integrar todos os critérios cabíveis a cada caso em pauta.

Qualquer grupo de critérios apresenta limitações, logo apontadas pelos insatisfeitos, por uma ou por outra razão. A ausência total de critérios, porém, não é menos prejudicial, como ocorre por vezes no trabalho de comitês, que se veem desorientados para a seleção de projetos para financiamento de pesquisas, ou para bolsas de estudo. Lembro-me da minha própria experiência, e das de colegas, em instâncias desse tipo, quando é necessário recorrer a nossa familiaridade e compreensão da "cultura de pesquisa" da área e da variedade que ela comporta, para tomar decisões que sejam ao mesmo tempo reconhecedoras do mérito e estimuladoras da criatividade. Sem esquecer que estamos, na área da educação, expostos à competição por recursos com áreas de muito maior tradição e prestígio em termos de pesquisa, cujos critérios de julgamento prevalecem há muito tempo inquestionados, mas não inquestionáveis...

É justamente o que fazem os pesquisadores americanos já citados (Cochran-Smith e Lytle 1999; Anderson e Herr 1999). Eles discutem a prevalência de critérios que dão conta de alguns tipos de pesquisa, mas não de outros, e ensaiam a proposição de novos critérios, mais próximos do tipo de pesquisa que o professor da educação básica faz, ou acha que deveria fazer. Esses novos critérios se ligam a formas de validação e de veiculação dos trabalhos de pesquisa mais integrados à realidade da vida das escolas, ao tipo de relacionamento entre seus professores, à oralidade, ao diálogo, à conversação, à participação democrática, entre outras características. Como se trata de um campo de estudo em construção, fica difícil o estabelecimento de critérios que satisfaçam de imediato nosso anseio por ver as coisas claras e definidas. Como aponta Shulman (1999), essa dificuldade aparece com maior ênfase quando se focaliza a

formação do *scholar* para esse campo novo, enquanto não se dispõe ainda de pontos claros que possam lhe servir de norte.

c) A formação do professor pesquisador

Como levar esses professores, que são como os nossos entrevistados, a assumirem sua responsabilidade e sua competência para fazer pesquisa, se a própria representação de pesquisa que os orienta os inibe, os impede de se proporem como tais, como dizem os pesquisadores franceses citados (Fleury *et al.* 1994)? É a própria formação desses professores que deve ser discutida e nossos dados apontam para uma situação semelhante à registrada na formação dos futuros professores franceses. De um lado há uma tendência marcadamente acadêmica, orientando os que frequentam os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, os de mestrado e doutorado. Encontramos entre nossos entrevistados um número grande de professores que já possuíam grau de mestre ou que estavam cursando o mestrado (quase a metade do total). Também encontramos sete professores (num total de 70) com o título de doutor. As pesquisas indicadas por esses professores, no geral, constituem prolongamentos de suas dissertações ou teses, não necessariamente voltadas para problemas concretos de suas escolas. Essas pesquisas tenderão a manter o tipo de orientação próprio da academia. Por outro lado, os entrevistados que não passaram ainda pela "fôrma" da pós-graduação (muitos declarando que esperam fazê-lo), queixam-se da falta de preparo específico para a pesquisa, que não lhes foi oferecido nos cursos de graduação. Destacam-se deste grupo os que tiveram a chance de receber bolsa de Iniciação Científica do CNPq, podendo, assim, acompanhar o trabalho de pesquisa de um professor, beneficiando-se da participação, ainda que parcial, em uma investigação de fato, o que lhes marcou para o resto da carreira, como nos atestam seus depoimentos. No

nosso estudo, eles se concentram nas áreas de biologia e história, embora não sejam muito numerosos.

A participação em uma pesquisa em realização constitui a melhor preparação para o futuro pesquisador, em todas as áreas. As bolsas de Iniciação Científica são a grande contribuição do CNPq para a formação de nossos futuros cientistas, o que espero já esteja sendo verificado por essa agência financiadora. Há, entretanto, uma forte possibilidade de que fique no formando uma marca indelével do domínio de estudos dentro do qual está se desenvolvendo seu estágio com a bolsa. No caso da educação, um campo de composição multifacetada, isso ocorre com frequência, pois os estudantes têm possibilidade de estagiar com professores de sociologia, de psicologia, de história, de biologia, de filosofia, estando, portanto, expostos à aquisição de características típicas desses e de outros campos do saber, inclusive (e sobretudo) de suas perspectivas próprias em relação à teoria e à metodologia de pesquisa.

Ao mencionar a teoria e a metodologia estou tocando em dois dos aspectos-chave da complexa relação entre o professor e a pesquisa, cuja análise estou procurando esboçar neste texto, mas merece aprofundamento em trabalhos posteriores. É inquestionável a importância do papel da formação teórica para o pesquisador. É a teoria que vai munir-lo de elementos para interrogar os dados e procurar entender a trama de fatores que envolvem o problema que ele tenta enfrentar. Ela o ajuda a estabelecer uma distância, ou uma posição exterior ao objeto em estudo, permitindo-lhe percebê-lo de diferentes perspectivas e propondo questões para avançar o conhecimento sobre ele. Na educação há sempre um risco de encerrar o aprendizado dentro dos limites do domínio disciplinar específico, em detrimento do interesse geral do campo educacional, por natureza pluridimensional, como já foi dito. Dentro da ótica da pesquisa do professor é importante ressaltar a especificidade do conhecimento, do saber e mesmo da teoria emanados da experiência docente, como têm

apontado vários autores muito interessados na compreensão e na valorização desses aspectos, e de sua contribuição para a investigação, como Zeichner (1998) e Tardif (2000).

Já a disciplina metodologia de pesquisa tem sido intensamente questionada nas últimas décadas. Parece que mais recentemente ela tem recebido olhares um pouco menos céticos e mais realistas dos especialistas na área, que começam a re-conhecer sua utilidade para a formação do futuro pesquisador. Eles constituem uma pequena minoria que está fazendo o caminho de volta do bastão, inclinado por inteiro para o polo da crítica, carregada de razões, aliás, que anatematizava os preceitos formais e rígidos de uma metodologia despida de sentido e de conteúdo. Mas, com os excessos foram afastados, por vezes, os benefícios possíveis de um trabalho cuidadoso, atento e sobretudo flexível com essa disciplina. Curiosamente, a atividade de pesquisa se baliza entre as duas acepções da palavra "disciplina": a primeira, já mencionada, relativa aos diferentes campos do saber, cobertos pela teoria, e a segunda, relativa aos cuidados com o desenvolvimento do trabalho, aproximados do que se entende por metodologia. Nunca é demais precaver-se o pesquisador contra os excessos de ambas as acepções.

Nossos entrevistados reclamaram da falta de preparação para a pesquisa em sua formação, inclusive mencionando a ausência de uma disciplina ligada à metodologia da pesquisa. Consideramos tão relevante este aspecto, que decidimos prosseguir nossa investigação pelo seu aprofundamento. Propusemos então interrogar os responsáveis pela formação de nossos professores, isto é, seus professores formadores nos cursos de licenciatura (Lüdke 1999). Estamos em pleno trabalho de campo, iniciando as entrevistas com esses professores, em duas universidades públicas do Rio de Janeiro, e já podemos avançar algumas suposições para o confronto entre a formação para a pesquisa de nossos professores e a que ocorre em outros países (Van der Maren e Blais 1994;

Hébrard 1994). Uma perspectiva muito sugestiva situa a questão sobre o pano de fundo da profissionalização no magistério, tema sobre o qual já desenvolvi estudo anterior e que me parece sempre atraente (Lüdke 1996). Dito de forma bem resumida, a pesquisa e a formação para ela podem representar componentes estratégicos para o desenvolvimento profissional do docente, que em sua busca pode, eventualmente, aceitar desvios ou até sacrifícios de seus objetivos precípuos como professor da educação básica, temporária ou definitivamente. A universidade e os cursos de pós-graduação, com seus valores e sua cultura próprios, podem desempenhar um papel fundamental nesse processo, legitimando um perfil de pesquisador mais próximo ao modelo acadêmico, ou um outro mais de acordo com o trabalho de pesquisa nas escolas, o que parece ainda um desafio para os estudiosos do tema. Um destes, Labaree (1992), já vem apontando, há algum tempo, os riscos desse pacto de Fausto entre professores americanos e a universidade... Registramos, entre nossos entrevistados da escola básica, uma certa incidência desse processo, com os professores mestres e doutores inclinando-se à continuação de seus trabalhos iniciados na universidade e até arraindo alguns colegas para formarem incipientes grupos de pesquisa. Foram poucos esses casos, que apresentam também aspectos positivos, como o próprio exercício da pesquisa, que fica assim assegurado, e o estímulo ao trabalho em grupo, ainda muito raro em nossas escolas. Também raro é o fenômeno da pesquisa em colaboração, pela qual professores da universidade se ligam aos professores das escolas, em um mesmo projeto em geral proposto pelos primeiros. Em nosso estudo só registramos um caso desse tipo de colaboração, que apresenta inegáveis vantagens, mas não está livre de riscos. De novo vêm à tona problemas de fundo, chamados pelas vozes dos estudiosos mais sensíveis a questões como: quem propõe a pesquisa e para quê? Quem interpreta os dados e em que direção? Quem são os autores do texto final? Essas e outras questões semelhantes despertam a discussão sobre o grande problema do estatuto da pesquisa do professor,

bastante debatido por um grupo de pesquisadores americanos, alguns já citados (Zeichner e Noffke, no prelo; Cochran-Smith e Lytle 1999; Anderson e Herr 1999; Lagemann e Shulman 1999) e também por pesquisadores franceses, hoje empenhados em analisar as experiências inovadoras do grande laboratório representado pelos IUFMs (Institutos Universitários para a Formação de Mestres) com suas lições positivas e negativas.

A criação e a instalação na França de um sistema de formação de professores, os IUFMs, em um *locus* novo, fora da universidade e também do antigo nicho centrado nas Escolas Normais, estão ensejando a experimentação de novos arranjos, de novas articulações, enfim, de novas perspectivas relativas à preparação para a profissão docente, que vem recuperando pelos menos parte de seu antigo prestígio, como emprego público, perante as injunções do vulnerável mercado de trabalho atual. Esses novos arranjos e articulações têm provocado o confronto entre diferentes sujeitos, hoje reunidos em torno de metas e tarefas comuns, os professores da universidade e os da educação básica, agora deslocados de seus territórios originais e situados em terreno neutro. Essa situação é muito propícia para a manifestação de traços, valores, preconceitos, hierarquias, que sempre marcaram as distintas "ordens" de professores na França. Pode-se reconhecer nos diferentes discursos, ainda que todos voltados para o esforço comum na formação de um novo professor, vestígios das culturas originais, próprias dos vários grupos de formadores. No que diz respeito ao componente pesquisa percebe-se, por exemplo, a preocupação dos professores que pertencem aos quadros da universidade com uma orientação demasiadamente voltada para a prática pedagógica, em detrimento de uma introdução mais vigorosa na prática de pesquisa (Bourdoncle 1997).

d) As condições para a prática da pesquisa

Os IUFMs também oferecem lições no que diz respeito à sua composição institucional complexa e aos seus efeitos sobre a prática de pesquisa de seus formandos. A articulação de representantes originários de instituições preexistentes, a universidade e as escolas normais, já constitui um núcleo composto, no qual a prática da parceria (*o partenariat*) se torna obrigatória. Professores oriundos dos dois níveis de educação já estão aí trabalhando juntos, como parceiros, ensaiando aproximações e por certo enfrentando resistências recíprocas. Esse núcleo se estende também a outras instituições, já ligadas às duas componentes originais ou contatadas após a criação dos IUFMs. São agências financiadoras de pesquisa tradicionalmente ligadas à universidade, são órgãos da administração central, regional ou local do sistema da educação básica, são ONGs, são entidades privadas e até internacionais, interessadas em estudos de alguma forma conectados com a nova experiência de formação de professores, com os quais os docentes dos IUFMs estão se familiarizando. Forma-se assim um ambiente altamente estimulante para a prática da pesquisa, "pelo cruzamento de meios outrora isolados e a emergência de lugares de interrogações coletivas sobre as instituições e as práticas", como dizem as autoras de um estudo sobre a gestão da pesquisa dentro dos IUFMs (Demally e Zay 1994). Não é apenas como acontecimento cognitivo que a pesquisa pode contribuir no desenvolvimento profissional de um dado grupo, é também, e sobretudo, como acontecimento social, prosseguem as autoras. Professores e estudantes se beneficiam, assim, de situações reais de prática de pesquisa em conjunto, o que é muito propício para a formação dos futuros professores como pesquisadores, contando com recursos que, isoladamente, dificilmente obteriam.

Os professores interrogados no nosso estudo também têm acesso a alguns recursos estimuladores da prática de pesquisa, em três das

escolas estudadas. Alguns recebem bolsas, outros uma carga horária suplementar correspondente às atividades de pesquisa. Uns poucos declaram ter recebido auxílio para participação em algum evento científico. Em uma das instituições os professores têm exatamente o mesmo *status* e os mesmos salários de seus colegas da universidade. Em outra, embora também esteja ligada a uma universidade, não há uma exata correspondência entre os salários dos dois grupos de professores, nem as mesmas condições de que gozam os universitários para o exercício da pesquisa. Mas existe, em todas as escolas estudadas, a expectativa de que seus professores também desenvolvam alguma forma de pesquisa, ao lado de suas funções docentes. Já vimos como essa expectativa é parcialmente atendida por meio da apresentação de projetos.

Pelo que observamos em nossas visitas às escolas, e pelo que nos informaram os professores entrevistados, podemos afirmar que as condições para a prática de pesquisa nessas instituições, embora não sejam inexistentes, são de modo geral insuficientes. Na base do problema está a própria situação do magistério, pouco valorizado em termos de remuneração e condições de trabalho, assim como de carreira, pouco atrante para jovens em formação, em todos os níveis e sistemas de ensino. A educação não constitui prioridade para nossos governantes, em termos de recursos efetivos, embora assim seja apresentada no nível do discurso. O contato inicial com as escolas nos revelou a exiguidade de espaços, de recursos bibliográficos e de informática, de laboratórios e, sobretudo, de tempo e de ambientes para que os professores pudessem de fato se dedicar, em grupo ou individualmente, à prática da pesquisa. Embora alguns disponham de bolsa, todos parecem, em três das quatro escolas, muito absorvidos pelo número de aulas e de reuniões; o pouco tempo restante revelado-se insuficiente para a dedicação que o trabalho de pesquisa exige. Ainda assim, é preciso reconhecer que nem todos os professores dessas

escolas, inclusive alguns dos entrevistados, estão inteiramente informados sobre os recursos disponíveis dentro da própria instituição. Ainda há, portanto, uma importante etapa a ser vencida dentro mesmo da esfera da gestão da pesquisa, embora estejamos longe da expansão já alcançada pelos IUFMs na França. Discutimos com mais detalhes esta e outras questões no livro resultante da pesquisa (Lüdke 2001).

E então?

Aproximando-me de um fecho para este percurso pelo nosso estudo sobre o professor e a pesquisa, creio que posso alinhar as reflexões e análises desenvolvidas neste texto ao redor de algumas interrogações que já estamos propondo em nossa nova pesquisa, agora com os formadores daqueles professores. Aos professores dos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação do futuro professor pesquisador, pedimos que considerem a atual situação desse professor, em nossas escolas de educação básica, e que nos respondam a três perguntas: 1) A pesquisa é importante?, 2) A pesquisa é necessária?, 3) A pesquisa é possível?

Em relação à primeira questão, a resposta tem sido sempre positiva. Nisso estão de acordo com todos os autores que tratam do tema e até com a legislação sobre formação de professores, que acaba de ser aprovada no Conselho Nacional de Educação. Depois de propor uma formulação bastante restritiva, na qual se estabelecia que “a pesquisa que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica” (versão de fev. 2001), o texto finalmente aprovado, embora eliminando essa restrição, afirma que “o foco principal do ensino de pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares da educação básica” (Parecer CNE/CP 009/2001

aprovado em 8/5/01, p. 34). Pelos dados que colhemos em nosso estudo e por toda a análise sobre o conceito de pesquisa e sua polivalência, não creio que se possa ou se deva estabelecer limites para a prática da pesquisa feita pelo professor a um determinado tipo ou conteúdo. Reconheço que os exemplos encontrados durante nosso estudo são em geral formas bastante simples, algumas talvez nem possam ser chamadas rigorosamente de pesquisa. Mas também constatamos a presença de exemplares do tipo acadêmico estrito, o que demonstra a variedade possível e afasta a hipótese de restrição. Surpreendeu-nos não encontrar um tipo de pesquisa bastante popular na comunidade educacional atual, aquela voltada para a análise da própria prática do professor, que merece atenção pelo seu potencial de desenvolvimento crítico, bastante acessível ao professor, mas que carece de cuidados quanto aos procedimentos metodológicos e aos fundamentos teóricos.

A pesquisa é, portanto, muito importante para a formação e o trabalho do professor. Tanto num aspecto como no outro ela ainda constitui um desafio para os estudiosos do tema. Sabemos que a formação “teórica” do professor, com aulas de metodologia, não é suficiente. Mas sabemos também que as minipesquisas, cabíveis dentro dos limites dos cursos de formação, em geral não passam de arremedos artificiais, que não têm possibilidade de preencher de modo satisfatório quase nenhum dos requisitos da formação do pesquisador. Resta a participação em uma pesquisa em andamento, com um grupo e com a supervisão de um professor pesquisador, aquele que tem o *status* correspondente ao de pesquisador, pela sua formação e experiência, como diria Beillerot (1991). Com o auxílio desse professor, pode-se assegurar a introdução do elemento crítico, imprescindível em todas as fases da formação do futuro pesquisador, seja no domínio da teoria, onde ele vai se familiarizar com as questões básicas pertinentes ao problema estudado, seja no campo da metodologia, onde ele vai conhecer os recursos que o permitem

escolher os caminhos apropriados para enfrentar o desafio de construir conhecimento a respeito desse problema.

Quanto à integração da pesquisa no âmbito do trabalho do professor da escola básica, como vimos em nosso estudo, o desafio não é menor. As condições não são as ideais, mas também não são as piores. Há, por certo, aspectos que requerem maior atenção nesse setor das condições, as quais poderiam ser mais bem aproveitadas. Não nos esqueçamos de que o estudo foi feito em escolas até certo ponto especiais, o que limita o alcance de nossas constatações com respeito às escolas da rede comum. A grande questão permanece quanto ao tipo de investigação que serve às necessidades dessa escola. Tal investigação não se restringe exatamente à qual pode ou não pode ser feita, pois não é conveniente estabelecer limites quanto a isso. A dúvida é mais profunda e questiona a validade de todo e qualquer tipo de pesquisa, se ele não for voltado (e adequado) ao atendimento daquelas necessidades. Nesse sentido, todos os tipos e todas as abordagens são bem-vindos. Inclusive, e sobretudo, aquela modalidade que se aproxima da sensibilidade e do saber do professor, cuja experiência constitui um componente básico. Ela se encontra ainda batendo às portas da comunidade científica, pedindo seu certificado de cidadania (Cochran-Smith e Lytle 1999; Anderson e Herr 1999).

A segunda questão, relativa à necessidade da pesquisa, já não é respondida de forma unânime. Alguns de nossos informantes, professores das licenciaturas, tomam a dificuldade como justificativa e se convencem de que, se é muito difícil a prática da pesquisa pelo professor, ela se torna também desnecessária. Eles partilham da opinião de vários autores, que se fundamentam em outras razões, como faz, por exemplo, Hammersley (1993), que defende a clara separação entre ensino e pesquisa, cada qual com sua importância e sua função, que podem até ficar comprometidas, caso se comece a pregar sua concomitância na atuação do professor. Já ouvi de alguns colegas afirmações semelhantes, embora

não tão cétricas como a de Van der Maren e Blais (1994, p. 132) em relação à prática generalizada da pesquisa pelo professor: "quando teremos suficientemente o autorrespeito para reconhecer a pesquisa lá onde ela se faz e somente lá?". Pessoalmente não tenho dúvidas de que é necessário introduzir o futuro professor no universo da pesquisa, em sua formação inicial e também na formação continuada, garantindo assim a possibilidade de exercício do magistério de maneira muito mais crítica e autônoma. Isso é fácil de afirmar e propor, e muito difícil de realizar. O futuro professor que não tiver acesso à formação e à prática de pesquisa terá, a meu ver, menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto no qual ela se insere, o que o levaria em direção a uma profissionalidade autônoma e responsável. Trata-se, pois, de um recurso de desenvolvimento profissional, na acepção mais ampla que esse termo possa ter.

A terceira questão, para ser respondida positivamente, requer uma dose ao mesmo tempo de otimismo e de realismo. Um pouco de utopia, como diz Nóvoa, para impulsionar nossa coragem e disposição. Se considerarmos as escolas estudadas na investigação concluída, a resposta tem que ser positiva. É possível desenvolver pesquisa ali e alguns até a desenvolvem. Entre os professores interrogados na nova pesquisa — os que trabalham nas licenciaturas —, a tendência tem sido mais para o negativo. Eles veem com muitas dúvidas a viabilidade da prática de pesquisa na escola básica, dadas as limitações assinaladas até nas escolas que analisamos no estudo anterior. Entretanto, pelo menos em um caso, a partir da interação do entrevistado com o entrevistador, que lhe fez uma observação sobre a quantidade de dados sobre os alunos acumulada ao longo dos anos em cada disciplina em alguns colégios, o próprio entrevistado acabou reconhecendo que o professor dispõe, de fato, de muito material que poderia se converter em objeto de pesquisa. Para isso seria necessário que ele recebesse preparação, de um tipo diferente da ofere-

cida em geral ao futuro professor nos cursos de graduação, e algum estímulo material e moral. Deixo esse exemplo como provocador de outros, que apontem para instâncias de possibilidade do exercício da pesquisa pelo professor da escola básica. E concluo considerando que nos encontramos em uma encruzilhada fértil: de um lado, o reconhecimento da importância da pesquisa para o professor, de outro, o desafio de lhe assegurarmos as condições e a abertura para todas as formas de pesquisar que sejam necessárias para a busca de soluções aos seus problemas, sem comprometer o próprio estatuto de pesquisa.

Referências bibliográficas

- ANDERSON, Gary L. e HERR, Kathryn. "The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities?". *Educational Researcher*, n. 5, vol. 28, jun./jul. 1999, pp. 12-21.
- BEILLEROT, J. "La 'recherche': Essai d'analyse". *Recherche et Formation*, n. 9, abr. 1991, pp. 17-31.
- BOURDONCLE, R. "Normalisation, academisation, universitarisation, partenariat: De la diversité des voix vers l'université". *Revista da Faculdade de Educação da USP*, n. 1 e 2, vol. 23, jan./dez. 1997, pp. 29-48.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn e LYTTLE, Susan L. "The teacher research movement: A decade later". *Educational Researcher*, n. 7, vol. 28, out. 1999, pp. 15-25.
- CONTRERAS, J.D. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.
- DEMAILLY, Lise e ZAY, Danielle. "Gestion de la recherche et formation de formateurs d'enseignants. A quelles conditions institutionnelles la recherche peut être un outil de formation pour un groupe professionnel?". *Recherche et Formation*, n. 17, 1994, pp. 47-64.
- DIRETRIZES curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP/009/2001.
- ELLIOTT, J. "Educational theory and the professional learning of teachers: An overview". *Cambridge Journal of Education*, n. 1, vol. 19, 1989.

- FLEURY, J. et al. "Les représentations de la recherche dans une formation par la recherche. L'exemple du DHEPS de Haute-Bretagne". *Recherche et Formation*, n. 17, 1994, pp. 35-46.
- GIROUX, H.A. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós, 1990.
- HAMMERSLEY, M. "On the teacher as researcher". In: HAMMERSLEY, M. (org.). *Educational Research - Current Issues*. Londres: The Open University, 1993, pp. 211-231.
- HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1996.
- HÉBRARD, Pierre. "Initiation à la recherche sur les pratiques et formation professionnelle: Quels dispositifs pour apprendre à penser sa pratique?". *Recherche et Formation*, n. 17, 1994, pp. 23-34.
- LABAREE, D.F. "Power, knowledge and the rationalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching". *Harvard Educational Review*, n. 2, vol. 62, 1992, pp. 123-154.
- LAGEMANN, Ellen Condliffe e SHULMAN, Lee S. *Issues in education research: Problems and possibilities*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.
- LÜDKE, Menga. "Sobre a socialização profissional de professores". *Cadernos de Pesquisa*, n. 99, pp. 5-15, 1996.
- _____. "A pesquisa e o professor da escola básica: Que pesquisa, que professor?". In: CANDAU, Vera (org.). *Ensinar e aprender: Sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b, pp. 101-114.
- _____. "O professor, seu saber e sua pesquisa". *Educação & Sociedade*, n. 74, vol. 22, abr. 2001, pp. 77-96.
- LÜDKE, Menga (coord.). "A socialização profissional de professores - 3ª etapa. As instituições formadoras". Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC-Rio. Relatório de pesquisa, 1998.
- _____. "A pesquisa e o professor da escola básica na visão de professores da universidade". Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC-Rio. Projeto integrado de pesquisa, 1999.
- _____. "A pesquisa e o professor da escola básica". Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC-Rio. Relatório de pesquisa, 2000 a, 130 p.
- _____. *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001.

- PERRENOD, P. *Enseigner: Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude - Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF Editeur, 1996.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. Londres: Temple Smith, 1983.
- SHULMAN, Lee. "Professing educational scholarship". In: LAGEMANN, Ellen Condliffe e SHULMAN, Lee S. *Issues in education research: Problems and possibilities*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999, pp. 159-165.
- STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann, 1975.
- TARDIF, M. "Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários". *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 13, jan/fev/mar/abr. 2000, pp. 5-24.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie e BLAIS, Jean-Guy. "Quelle recherche et avec quel rôle dans la formation professionnelle en éducation?". *Recherche et Formation*, n. 17, 1994, pp. 123-140.
- YOUNG, M.F.D. "Bridging the theory practice divide: An old problem in a new context". *Educational and Child Psychology*, n. 3, vol. 7, 1990.
- ZEICHNER, K.M. "Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico". In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: Professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998, pp. 207-236.
- ZEICHNER, K. M. e NOFFKE, Susan. "Practitioner research". *Handbook of research on teaching*. Washington: American Educational Research Association (no prelo).

PESQUISA, FORMAÇÃO³ E PRÁTICA DOCENTE

Martli André

Existe um consenso na literatura educacional de que a pesquisa é um elemento essencial na formação profissional do professor. Existe também uma ideia, que vem sendo defendida nos últimos anos, de que a pesquisa deve ser parte integrante do trabalho do professor, ou seja, que o professor deve se envolver em projetos de pesquisa nas escolas ou salas de aula. Entretanto, muitas questões têm sido formuladas quanto à forma de inserção da pesquisa na formação e na prática docente: deve-se usar a expressão professor pesquisador/reflexivo? De que professor e de que pesquisa se está tratando, quando se fala em professor pesquisador? Que condições tem o professor que atua nas escolas, para fazer pesquisas? Que pesquisas vêm sendo produzidas pelos professores nas escolas?

Esses questionamentos têm feito parte dos debates da área de educação e ora se inclinam para uma defesa apaixonada, ora para uma visão amarga do papel da pesquisa na formação e na prática docente.

Tentar explicitar os pontos de vista favoráveis ou contrários é um dos objetivos deste texto. Mas pretende-se ir além, visando a analisar como essa ideia vem sendo traduzida tanto nos cursos ou programas de formação docente quanto na literatura acadêmica e nos textos oficiais.

Formar o professor... pesquisador

O movimento que valoriza a pesquisa na formação do professor é bastante recente. Ganha força no final dos anos 80 e cresce substancialmente na década de 1990, acompanhando os avanços que a pesquisa do tipo etnográfico e a investigação-ação tiveram nesse mesmo período.

No Brasil, assim como no exterior, esse movimento caminhou em múltiplas direções: Demo (1994) defende a pesquisa como princípio científico e educativo; Lüdke (1993) argumenta em favor da combinação de pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores; André (1994) discute o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente; Geraldí, Fiorentini e Pereira (1998) enfatizam a importância da pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática; Passos (1997) e Garrido (2000) mostram evidências, resultantes de seus trabalhos, sobre as possibilidades de trabalho conjunto da universidade com as escolas públicas, por meio da pesquisa colaborativa.

Na literatura internacional também são bastante variadas as posturas, destacando-se, entre as norte-americanas, a que valoriza a colaboração da universidade com os profissionais da escola para desenvolver uma investigação sobre a prática (Zeichner 1993). Do Reino Unido, as propostas mais divulgadas são as de Stenhouse (1984) que, no contexto das reformas curriculares, concebem o professor como investigador de sua prática, e as de Elliott (1996), que sugere a investigação-ação como espiral de reflexão para melhorar a prática. Muito próxima dessas é a proposta de Carr e Kemmis (1988) que,

fundamentando-se na teoria crítica, defende a autorreflexão coletiva e a investigação-ação no sentido emancipatório.

Embora enfatizem pontos diferentes, essas proposições têm raízes comuns, pois todas elas valorizam a articulação entre teoria e prática na formação docente, reconhecem a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática, atribuem ao professor um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional, e defendem a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas.

Essas concepções têm sido amplamente divulgadas no Brasil, ao fazerem parte dos conteúdos e da bibliografia dos cursos de formação inicial e continuada do professor, ao serem incluídas nos programas de concurso para diretores e para ingresso na carreira docente, e ao virem a integrar recentemente as diretrizes curriculares para formação de professores elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação.

Se essas concepções sinalizam a busca de objetivos válidos e relevantes, se estão voltadas ao alcance de metas extremamente positivas, por que vêm sendo objeto de crítica e de questionamento? Porque deixaram de ser simples proposições e passaram a constituir um verdadeiro movimento, que nos últimos anos vem crescendo rapidamente e vem assumindo as mais diversas configurações. Como bem nos alertam Cochran-Smith e Lytle (1999), um conceito tão aberto como o do professor pesquisador pode servir virtualmente para qualquer agenda educacional. De fato, as interpretações desse conceito têm sido as mais variadas: para alguns, formar o professor pesquisador significa levar o futuro docente a realizar um trabalho prático ou uma atividade de estágio, que envolve tarefas de coleta e de análise de dados. Para outros, significa levar os futuros professores a desenvolver e implementar projetos ou ações nas escolas. E há ainda os que se valem do prestígio comumente associado à pesquisa para divulgar essa ideia como um novo selo, um modismo ou uma marca de propaganda.

Ao ser usado para propósitos tão variados, esse conceito corre um sério risco de esvaziar-se, banalizando a própria ideia do papel da pesquisa na formação, pois algo que serve para tudo acaba não servindo para nada. Daí a necessidade de examinar com cuidado a proposta e as implicações do conceito de professor pesquisador. Antes de mais nada, é preciso esclarecer de que professor e de que pesquisa se está tratando, como faz Lidke (2000) quando analisa dados de sua investigação sobre a importância da pesquisa na vida do professor. Se estamos nos referindo ao professor que atua ou que está sendo formado para atuar nos ensinos fundamental e médio, temos que considerar quais são suas reais possibilidades de desenvolver pesquisa e ao mesmo tempo atender aos inúmeros desafios do seu trabalho docente cotidiano.

O que se espera dos professores da escola básica? Que eles assumam de forma competente e responsável a sua tarefa de ensinar, a fim de que a grande maioria de seus alunos desenvolva uma atividade intelectual significativa, apropriando-se de conhecimentos fundamentais para uma inserção comprometida e ativa na sociedade. Essa é, sem dúvida, uma tarefa extremamente difícil, desafiadora, exigente. Reconhecer sua importância e complexidade, no entanto, não significa confundir-la com a pesquisa, nem igualá-la a ela.

Assim como ensino e pesquisa se articulam em vários sentidos, em outros, se diferenciavam. Assumir essas diferenças é essencial para que não se gerem expectativas nem propósitos irreais ou até equivocados. A distinção entre um ato pedagógico e um ato de pesquisa, entre uma atividade de ensino e de pesquisa, foi tratada recentemente por Bernard Charlot (2001) numa conferência proferida em São Paulo sobre "Formação de professores, pesquisa e política na educação". Ao discutir as razões que dificultam a entrada da pesquisa na sala de aula, ele argumentava que o ensino é um ato muito mais complexo do que a pesquisa. Em suas palavras, "a pesquisa não pode dar inteligibilidade a todas as reações de um professor na sala de aula. Pode focalizar certos aspectos do ensino, mas jamais dará conta de sua totalidade". O ensino, comentava Charlot,

tem uma dimensão axiológica e política: ocorre num contexto específico e tem metas a atingir. A pesquisa é analítica, usa procedimentos rigorosos e sistemáticos para produzir conhecimento, dar inteligibilidade àquilo que é desconhecido e que é necessário conhecer. Não cabe, portanto, atribuir à pesquisa um poder que ela não tem, o de ditar regras para a prática docente.

Concordando com as ponderações de Charlot de que ensino e pesquisa são atividades que exigem conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes, concluo que as tarefas delas decorrentes também têm graus de exigência e implicações diferentes.

A tarefa do professor no dia a dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa. Isso não significa que o professor não deva ter um espírito de investigação. É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente. E nesse particular os cursos de formação têm um importante papel: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza.

Se fazer pesquisa significa produzir conhecimentos, baseados em coleta e análise de dados, de forma sistemática e rigorosa, o que requer do pesquisador um trabalho com um *corpus* teórico, vocabulário próprio, conceitos e hipóteses específicos, tendo para isso que dispor de tempo, de material e de espaço, não seria esperar demais que o professor, além de seu exigente trabalho diário, cumprisse também todos esses requisitos da pesquisa?

Mesmo se considerarmos a pesquisa voltada para a melhoria da prática, que não necessariamente precisa cumprir todas as exigências acima apontadas, pois pode se preocupar mais com a ação do que com a

produção de conhecimento, temos que pensar nas condições mínimas necessárias para sua efetivação. Querer que o professor se torne um profissional investigador de sua prática exige que se pense nas exigências mínimas para sua efetivação, ou seja: é preciso que haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada. Esperar que os professores se tornem pesquisadores, sem oferecer as necessárias condições ambientais, materiais, institucionais implica, por um lado, subestimar o peso das demandas do trabalho docente cotidiano e, por outro, os requisitos para um trabalho científico de qualidade.

Se o movimento em prol do professor pesquisador tem o grande mérito de valorizar o papel social do professor como agente de mudança e produtor de conhecimentos, há também o grande risco de se voltar contra ele, colocando apenas sobre suas costas a culpa de todas as mazelas da educação. Na medida em que essa ideia de professor pesquisador se torna uma panaceia, cria-se uma expectativa de que vá resolver todos os problemas da educação e, se isso não acontece, é ele, o professor, que passa a ser o culpado.

Um outro risco associado ao movimento em defesa do professor pesquisador é o de acentuar o processo de desvalorização da atividade docente, pois formar o professor pesquisador pode significar a busca de um *status* mais alto, já que a pesquisa tem muito mais prestígio que o ensino. Reforçar o papel do professor como pesquisador pode muito simplesmente ser uma forma camuflada de evitar o enfrentamento das reais dificuldades pelas quais passa a escola hoje, entre as quais, a falta de condições concretas para um trabalho docente de qualidade.

Precisamos, portanto, examinar com cuidado essa proposta tão atraente de formar o professor pesquisador para não cair nas suas armadilhas; nem atribuir-lhe um papel redentor, de resolução mágica dos graves problemas educacionais; nem simplificá-la demasiadamente, deixando de considerar as exigências mínimas para sua efetivação.

Para evitar esse risco, talvez seja melhor deixar de falar em professor pesquisador de forma genérica e passar a tratar das diferentes maneiras de articular ensino e pesquisa na formação e na prática docente.

Possibilidades de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente

Há várias formas de trabalhar a articulação entre ensino e pesquisa na formação docente. Uma delas é que a pesquisa se torne um eixo ou um núcleo do curso, ou seja, que ela integre o projeto de formação inicial e continuada da instituição, construído pelos seus participantes, levando em conta os recursos e as condições disponíveis. Nessa perspectiva pode traduzir-se numa organização curricular, em que disciplinas e atividades sejam planejadas coletivamente, com o objetivo de desenvolver habilidades e atitudes de investigação nos futuros professores. Pode, além disso, traduzir-se no uso da pesquisa como mediação, ou seja, que as disciplinas e atividades do curso incluam a análise de pesquisas que retratem o cotidiano escolar, visando aproximar os futuros docentes da realidade das escolas, levando-os a refazer o processo da pesquisa e a discutir sua metodologia e seus resultados.

Há ainda a possibilidade de os docentes do curso de formação inserirem seus próprios temas e projetos de pesquisa nos programas das disciplinas, dando a seus alunos, futuros professores, oportunidade de discutir os resultados de suas pesquisas, os dados analisados, a metodologia utilizada para que, a partir daí, possam propor e gerar novos temas e problemas.

Outra alternativa que busca articular ensino e pesquisa não só na formação inicial, mas nas diversas fases do desenvolvimento profissional dos docentes, é a pesquisa em colaboração. Usando diferentes metodologias, como o resgate da memória educativa (Lima 1995), a autobiografia (Bueno 2000), a combinação da etnografia com a pesquisa (Passos 1997), o diário reflexivo (André e Darsie 1999), a leitura crítica da prática (Dietzsch 1999) e a pesquisação (Garrido 2000), várias iniciativas vêm sendo divulgadas como exemplos bastante promissores da realização de trabalhos conjuntos dos professores da universidade com os profissionais das escolas. Seu reconhecimento já ultrapassou o âmbito acadêmico, pois desde 1996 a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo vem dando apoio financeiro a vários grupos que reúnem professores da universidade e da escola pública paulista para realizar investigação conjunta visando à melhoria do ensino. Os resultados desses trabalhos, que têm sido apresentados em congressos e seminários (por exemplo: *Anais do IX Enlape* 1998) e em publicações (por exemplo: Marin 2000), demonstram seu potencial para a formação e o aperfeiçoamento dos professores e dos pesquisadores.

Fica, assim, evidente que o papel da pesquisa na formação docente vai muito além da questão do professor pesquisador/reflexivo, que ora é vista como panaceia, ora como impossibilidade. Requer, por um lado, que se considere a existência de várias modalidades de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente e, por outro lado, que se reconheça a necessidade de condições mínimas para que o professor possa aliar a investigação a seu trabalho docente cotidiano.

Pesquisa acadêmica X Pesquisa dos professores: Para além das dicotomias

Uma questão que tem estado subjacente às discussões sobre o papel da pesquisa na formação docente é a que contrapõe pesquisa acadêmica e pesquisa dos profissionais das escolas, conhecimentos científicos e conhecimentos úteis à prática.

Não é incomum ouvir supervisores, diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores dizerem que as pesquisas não refletem a realidade das escolas, são muito sofisticadas, não oferecem resposta aos problemas da prática e são, portanto, pouco úteis. Do lado dos pesquisadores há também muitas reclamações, seja pela dificuldade de conseguirem acesso às escolas, seja pelas pressões que sofrem, quando estão coletando dados, para dar receitas ou para dar sugestões sobre como solucionar problemas imediatos do cotidiano escolar, seja pelo pouco interesse de muitas escolas na devolução dos resultados das pesquisas.

Haverá razões para tantas insatisfações de ambos os lados? Provavelmente. Os pesquisadores muitas vezes assumem uma atitude de juiz das práticas escolares e dos professores, atribuem à pesquisa um papel prescritivo, fazem denúncias pouco fundamentadas, ditam a verdade, criando, com isso, indisposições e resistências perfeitamente compreensíveis. Muitos professores e demais profissionais das escolas, por sua vez, desenvolvem uma grande expectativa em relação à pesquisa, acreditando que ela pode dar respostas imediatas ou apontar soluções aos intrincados problemas da prática escolar cotidiana e, como isso não acontece, mostram-se céticos quanto a seu valor e sua utilidade. Passam, então, a fazer sérias críticas aos resultados das pesquisas, acusando-os ora de simplistas demais, ora de complexos demais, ora de muito vagos, ora de contraditórios.

Muitas das razões funcionais ou estruturais que levam tanto pesquisadores quanto profissionais das escolas a essas percepções já foram estudadas, afirma Huberman (1999), assim como há vários exemplos na literatura que mostram as possibilidades de interação e de trabalho conjunto entre eles. E é justamente Huberman que, servindo-se da experiência de realização de dois projetos de pesquisa, relata os efeitos que a interação sustentada com os profissionais das escolas pode trazer para os pesquisadores. Pode haver ganhos conceituais e metodológicos para os pesquisadores, diz ele. E explica: "os pesquisadores podem refinar e até rever seus conceitos, suas metodologias, seu ensino e seu

modo de estabelecer trocas com os não especialistas" (*op. cit.*, p. 316). A interação não nasce de uma única reunião, mas vai se consolidando ao longo de vários encontros, quando vai sendo conquistada uma simetria de poder e de influência entre pesquisadores e professores, condição fundamental para o sucesso da atividade coletiva. O objetivo não é chegar a ter percepções comuns, acrescenta ele, mas que cada parte se aproprie daquilo que esteja mais de acordo com suas representações. E continua: "As trocas são sociais; as coisas importantes são negociadas e então internalizadas em diferentes graus pelas duas partes" (*idem*, p. 317). E termina seu artigo com a seguinte conclusão: "é a interseção entre as preocupações dos pesquisadores e os dilemas dos profissionais das escolas ao se cruzarem sobre os mesmos questionamentos, no mesmo período de tempo, é que estabelece o estágio para relações mais duradouras" (*idem, ibidem*).

As reflexões e considerações de Huberman nos ajudam a ponderar que a relação entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa dos profissionais da escola não deve ser vista de forma dicotômica, mas como uma possível combinação, com benefícios para ambos os lados. Os exemplos já citados de pesquisa em colaboração, realizados nos últimos anos no Brasil (entre outros: GERALDI, Fiorentini e Pereira 1998; Garrido 2000; Marin 2000; André e Darsie 1999; Passos 1997), são testemunhos dessa possibilidade.

Outra dicotomia que está presente, às vezes de forma mais explícita, outras de forma subjacente, nas discussões que tratam dos fins da investigação e da natureza dos conhecimentos produzidos é a que contrapõe conhecimentos científicos e conhecimentos da prática. Há, por um lado, os que consideram como principal objetivo da pesquisa a produção de conhecimentos novos, obtidos através de procedimentos sistemáticos e rigorosos de coleta e análise de dados (Beillerot 1991; Foster 1999). Há, por outro lado, os que julgam a pesquisa educacional irrelevante para o trabalho do professor e criticam-na por oferecer poucas contribuições à melhoria da prática.

Os argumentos de ambos os grupos precisam ser examinados com cuidado. Por exemplo, quando se aceita a ideia de que a pesquisa busca gerar novos conhecimentos, deve-se explicitar quem define o que são conhecimentos novos. Beillerot (1991) sugere que é a comunidade da área a mais abalizada para definir o que é (ou não) conhecimento novo. Para isso, segundo ele, a pesquisa precisa ser divulgada, pois só assim a comunidade poderá julgar o que é original ou não. Quanto ao requisito de que a pesquisa exige rigor e sistematização na coleta e análise de dados, parece não haver qualquer dúvida sobre essa necessidade, qualquer que seja a tendência do grupo.

Para examinar o argumento de que a pesquisa deve estar voltada para a melhoria da prática, é interessante recorrer às ponderações de Hammersley (1993), num artigo intitulado "Sobre o professor pesquisador". Segundo ele, os defensores da pesquisa do professor criticam a pesquisa convencional por várias razões, entre elas, a de que seus resultados são irrelevantes para o trabalho do professor. Apoiam-se, para isso, no argumento de que os professores em geral não leem pesquisas e, quando o fazem, consideram-nas de pouco interesse.

De fato, afirma Hammersley, a maioria dos professores pode não ler pesquisa, mas não se pode concluir daí que é porque a julgam irrelevante ou pouco interessante. Depende muito do que eles esperam de uma pesquisa. Se eles buscam encontrar soluções para os problemas que enfrentam na sala de aula, é provável que se decepcionem, pois dificilmente se pode extrair de uma pesquisa um conjunto de regras a serem seguidas. A pesquisa não pode resolver os problemas dos professores, primeiramente porque, quando se investiga um problema, nada garante que se chegue a uma solução, diz ele. Às vezes leva-se um tempo enorme pesquisando, pesquisando e não se chega a resultados muito claros. Em segundo lugar, acrescenta ele, as circunstâncias que cercam o trabalho do professor são muito diversas e variáveis. Nenhum conjunto de regras ou preceitos será suficiente para orientar a ação. Além disso, conclui Hammersley, a prática não se reduz à estrita aplicação de

conhecimentos teóricos, mas é uma atividade que envolve necessariamente julgamento e se apoia muito na experiência, e não só em conhecimento científico.

A pesquisa e a formação do professor no texto oficial

A Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2001), elaborada pelo Conselho Nacional de Educação inclui a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor.

Destaca a importância de uma atitude reflexiva no trabalho docente; o domínio, pelo professor, de procedimentos de investigação científica como o registro, a sistematização de informações, a análise e comparação de dados, o levantamento de hipóteses e verificação, por meio dos quais poderá produzir e socializar conhecimento pedagógico.

Ressalta ainda que faz parte do papel do professor desenvolver uma postura investigativa em seus alunos. O documento explica que “a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para compreensão da própria implicação na tarefa de educar” (*op. cit.*, p. 19).

O documento também põe em destaque a importância de que o futuro professor tenha “noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informações” (*id.*, *ibid.*) e que “tenha acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica” (*id.*, *ibid.*).

Ao abordar esses aspectos, o documento parece estar em sintonia com os pontos enfatizados pelas literaturas nacional e estrangeira e pelos debates da área.

No entanto, há nessa parte do documento, que trata do papel da pesquisa na formação profissional do professor, uma questão que deixa muitas dúvidas sobre a concepção de pesquisa que está sendo focalizada. O texto diz que:

a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica. Refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de estudo. (*Op. cit.*, p. 19)

O texto faz uma separação bem nítida entre a pesquisa acadêmica ou científica e a pesquisa do professor. Pode-se levantar pelo menos duas objeções a esse posicionamento. Uma delas é a seguinte: não se pode definir *a priori* que o professor não poderá desenvolver pesquisa acadêmica ou científica. O que é a pesquisa acadêmica ou científica? A investigação de Lüdke (2000) sobre a pesquisa do professor da escola básica mostra que há alguns professores que desenvolvem pesquisas dentro dos modelos mais convencionais. Se essa é uma pesquisa acadêmica e é importante para o desenvolvimento profissional do professor, por que ele deixaria de fazê-la? Outra questão que se pode fazer é o seguinte: de que dados dispomos para concluir que essa (ou aquela) pesquisa é a mais (ou menos) adequada para a melhoria do trabalho docente?

Se o documento tinha a boa intenção de valorizar a pesquisa na formação docente, acabou provocando uma reação oposta ao reduzir o papel da ciência na formação docente, criando uma dicotomia entre pesquisa acadêmica e pesquisa do professor e vedando a possibilidade de que o professor possa fazer pesquisa acadêmica ou científica.

Referências bibliográficas

- ANAIIS DO IX ENDIPE. Águas de Lindoia, SP, 1998.
- ANDRÉ, M.E.D.A. "O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente". In: CLAVES, S.M. e TIBALLI, E.F. (orgs.). *Anais do VII Endipe*, vol. II, Goiânia, GO, 1994, pp. 291-296.
- ANDRÉ, A. e DARSIE, M.M.P. "Novas práticas de avaliação e a escrita do diário". In: ANDRÉ, M. (org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999, pp. 27-45.
- BEILLEROT, J. "La 'recherche': Essay d'analyse". *Recherche et Formation*, n. 9, 1991, pp. 17-31.
- BUENO, B.; CATANI, D. e SOUZA, C. *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras, 2000.
- CARR, W. e KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CHARLOT, B. "Formação de professores, pesquisa e política na educação". Conferência proferida na Faculdade de Educação da USP, em 28/3/2001.
- COCHRAN-SMITH, M. e LYTLÉ, S. "The teacher research movement: A decade later". *Educational Research*, n. 7, vol. 28, 1999, pp. 15-25.
- DEMO, P. *Pesquisa e construção de conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- DIETZSCH, M.J.M. "Imagens de leitura e escrita no diálogo com professores". In: DIETZSCH, M.J.M. (org.). *Espaços da linguagem na educação*. São Paulo: Humanitas, 1999, pp. 115-142.
- ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1996.
- FOSTER, P. "Never mind the quality, feel the impact: A methodological assessment of teacher research sponsored by the Teacher Training Agency". *British Journal of Educational Studies*, n. 4, vol. 47, 1999, pp. 380-398.
- GARRIDO, E. "Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor". Tese de livre-docência, Faculdade de Educação, USP, 2000.
- GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: Professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.
- HAMMERSLEY, M. "On the teacher as researcher". In: HAMMERSLEY, M. (org.). *Educational Research - Current issues*. Londres: The Open University, 1993, pp. 211-231.
- HUBERMAN, M. "The mind is its own place: The influence of sustained interaction with practitioners on educational research". *Harvard Educational Review*, n. 3, vol. 69, 1999, pp. 289-318.
- LIMA, M.L.R. "A memória educativa no projeto de formação de professores do ensino superior: O fazer é sobretudo criação". Tese de doutorado, Faculdade de Educação, USP, 1995.
- LÜDKE, M. "Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. *Ande*, ano 12, n. 19, 1993, pp. 31-37.
- _____. "A pesquisa e o professor da escola básica: Que pesquisa, que professor?". In: CANDAU, V. M. F. (org.). *Ensinar e aprender: Sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, pp. 101-114.
- MARIN, A. J. *Educación continuada: Reflexões, alternativas*. Campinas: Papirus, 2000.
- PASSOS, L.F. "A colaboração professor-pesquisador no processo de formação em serviço dos professores da escola básica". Tese de doutorado, Faculdade de Educação, USP, 1997.
- PROPOSTA DE DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR. Conselho Nacional de Educação, 2001 (Versão preliminar de fev./2001).
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1984.
- ZEICHNER, K.M. *A formação reflexiva do professor: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

- 1988

Título da edição original: Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants

(Edição original: ISBN 2-7637-7510-1)

© Les Presses de l'Université Laval/1977

© 1996, Editora UNIJUÍ

Rua do Comércio, 1364

Caixa Postal 675

98700-000 - Fajã - RS

- Brasil -

Fone: (055) 332-7100, Ramal 217

Fax: (055) 332-7977

editora@unijuí.br

http://www.unijuí.br/unijuí/editora

Copier: Uiratan L. O. Pereira

Editoração e Impressão:

SEDIGRAF - Serviços de Editoração e Gráfica - Fajã - RS

Catálogo na Fonte
Biblioteca Central UNIJUÍ

P832

Por uma teoria da pedagogia : pesquisas contemporâneas sobre o saber docente / C. Gauthier... | et al.; trad. Francisco Pereira. - Fajã : Ed. UNIJUÍ, 1998. - 457 p. - (Coleção fronteiras da educação).
ISBN 85-7429-003-3

1. Pedagogia 2. Ensino 3. Saberes 4. Proletores
5. Pesquisa - Pedagogia 6. Teoria - Pedagogia 7. Planejamento pedagógico 8. Ética - Pedagogia 9. Fronteiras - Formação I. Gauthier, C.

CDU: 37.01

37.013

371.13



"FRONTEIRAS DA EDUCAÇÃO" é um projeto editorial da Editora UNIJUÍ, vinculado a um Conselho Editorial Institucional, que visa à publicação de pesquisas que, com criatividade e ousadia, apresentem contribuições significativas e inovadoras para a área da educação. Atendem ao perfil dessa coleção as pesquisas que, emergindo do campo da educação, propõem revisões críticas ao nível dos seus pressupostos, apontando para novas perspectivas em termos epistemológicos, éticos, axiológicos, estéticos, políticos, etc. e que consigam estabelecer um diálogo crítico e fecundo com outras disciplinas ou outros campos de reflexão, como o da filosofia, da psicologia, da sociologia, da estética, da psicanálise, etc.

CONSELHO EDITORIAL

- 1 - Mario Osório Marques (UNIJUÍ) - Pedagogia/Sociologia
- 2 - Jacques Thierrier (UFJ) - Filosofia/Pedagogia
- 3 - Gaudêncio Frigotto (UFPA) - Filosofia/Economia
- 4 - José Carlos Libâneo (UFPA) - Pedagogia
- 5 - Magda Becker Soares (UFPA) - Linguagem/Alfabetização
- 6 - Valdemar Sauter (UNIMEP) - Política da Educação
- 7 - Elenor Kunz (UFSC) - Educação Física
- 8 - Janete Bolte Franz (Santa Uirapuru - RJ) - Educação Matemática
- 9 - Lúcio Kruetz (UNISINOS) - História e Filosofia da Educação
- 10 - Margarita Schneider (UFRRS) - Psicologia/Pedagogia
- 11 - Valéria Fortes de Oliveira (UFPA) - Pedagogia

COMITÊ DE REDAÇÃO

- 1 - José Pedro Boulleaver - Presidente
- 2 - Mario Osório Marques
- 3 - Lindomar Westler Borelli
- 4 - José Corso

dá americana, sobre as pesquisas de campo realizadas em sala de aula. Há, portanto, uma série de resultados que julgamos importante apresentar no capítulo IV, cuja leitura pode tornar-se, a partir de um certo momento, um pouco cansativa. Entretanto, não podíamos limitar-nos a sintetizar resultados de pesquisas sobre o ensino, dando ao leitor a impressão de que havíamos produzido um livro técnico, uma espécie de guia do saber ensinar. Ao contrário, servimo-nos de toda uma literatura filosófica e sociológica a fim de pôr em destaque os resultados de nossas análises e propor uma maneira de lê-los. Tentamos, também, não cair na armadilha de reduzir o pedagógico à sua dimensão política, como se vê com frequência em vários autores brasileiros. Embora o elemento político seja incontornável no campo do ensino, a pedagogia não se reduz de forma alguma a isso. E fazê-lo é, a nosso ver, tão simplificador quanto o perigo do tecnicismo que todos procuramos evitar. Portanto, este livro é uma mistura particular, e talvez única, de sínteses de pesquisas empíricas e de reflexões filosóficas sobre o ensino. Esperamos que ele possa contribuir para o avanço e o aperfeiçoamento da reflexão a esse respeito.

Clermont Gauthier, Ph.D.

Universidade Laval

Conhece-te a ti mesmo

APRESENTAÇÃO

ENSINAR: OFÍCIO ESTÁVEL, IDENTIDADE PROFISSIONAL VACILANTE

O ensino é um ofício universal. E esse ofício não somente possui uma longa história, pois suas origens remontam à Grécia antiga, mas tem um papel fundamental em nossas sociedades contemporâneas. Ora, embora ensinar seja um ofício exercido em quase todas as partes do mundo, e sem interrupção, desde a Antiguidade, ainda se sabe muito pouco a respeito dos fenômenos que lhe são inerentes. De fato, mal conseguimos identificar os atos do professor que, na sala de aula, têm influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos, e estamos apenas começando a compreender como se dá a interação entre educador e educandos. No entanto, o conhecimento desses elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência.

O que acontece quando o professor ensina? O que ele faz exatamente para instruir e educar as crianças? Outras palavras, o que é preciso saber para ensinar?

A sentença "conhece-te a ti mesmo", do oráculo de Delphi, poderia muito bem ser posta em relação com o empenho dos pesquisadores da educação em tentar definir a natureza do ensino e o que é pertinente saber para ensinar. De fato, as inúmeras pesquisas realizadas nos últimos anos, com o objetivo de definir um repertório de conhecimentos para a prática pedagógica¹, podem ser interpretadas como uma série de incentivos para que o docente se conheça enquanto docente, como uma série de tentativas de identificar os constituintes da identidade profissional e de definir os saberes, as habilidades e as atitudes envolvidas no exercício do magistério. O que é ensinar? Quais são os saberes, as habilidades e as atitudes mobilizados na ação pedagógica? O que deveria saber todo aquele que planeja exercer esse ofício? Contrariamente ao que parece à primeira vista, essas preocupações não são recentes. Elas são até bastante antigas, se considerarmos que, desde o início do século, muitos pesquisadores desenvolveram projetos para tornar o ensino mais eficiente. Entretanto, foi somente nos últimos vinte anos que importantes esforços foram realizados, tanto na América quanto na Europa, com vistas a descrever a prática docente a partir de pesquisas efetuadas diretamente nas salas de aula.

¹ Em inglês, usa-se comumente a expressão "knowledge base", empregada frequentemente num sentido muito amplo, podendo englobar todos os aspectos do conhecimento do conteúdo, saber experiencial, conhecimento das crianças, conhecimento de si mesmo, cultura geral, etc. As categorias mais usadas são as de Shulman (1987): conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, do conteúdo e de suas características, conhecimento das contextos, conhecimento dos seus objetivos, dos valores e dos fundamentos filosóficos e históricos. Aqui, usamos o termo "repertório de conhecimentos" num sentido mais restrito. De fato, costuma chamar de "knowledge base", ao passo que a expressão "repertório de conhecimentos" servirá para designar aquela que chamamos de "saber de ação pedagógica", que remetem diretamente aos resultados das pesquisas sobre o conhecimento da classe e o gerenciamento do conteúdo. Para nós, o repertório de conhecimentos representa um subconjunto do repertório geral de conhecimentos do professor e tem origem nas pesquisas realizadas nas salas de aula.

Apesar dos importantes esforços envolvidos, os resultados não se mostraram tão convincentes quanto se julgara a princípio, pois a tarefa era muito mais complexa do que os pesquisadores haviam imaginado. A ciência do ensino é muito mais uma idéia a ser guardada no velho baú das utopias educativas do que uma tarefa já concretizada. Entretanto, apesar da dificuldade de tal tarefa, vários autores julgam que os resultados das pesquisas são suficientemente interessantes para que já se possa falar da presença de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino. Foi essa afirmação que nos motivou a emprender este trabalho. Se existe um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, que repertório é esse? De onde vem e como é construído? Quais são os seus limites e quais as implicações inerentes à sua utilização?

Embora seja impossível dar uma resposta definitiva a essas perguntas, é contudo essencial elaborar uma posição que promova o avanço da reflexão a respeito desse repertório de conhecimentos do ensino. No contexto escolar atual, esse trabalho de pesquisa e de reflexão surge como uma necessidade, pois constitui uma condição fundamental para a profissionalização do ensino. Com efeito, a pesquisa de um repertório de conhecimentos do ensino permite contornar dois obstáculos fundamentais que sempre se interpuseram à pedagogia: primeiro, o da própria atividade docente, por ser uma atividade que se exerce sem revelar os saberes que lhe são inerentes; segundo, o das ciências da educação, por produzirem saberes que não leiam em conta as condições concretas de exercício do magistério. Examinemos esses dois obstáculos para ver melhor até que ponto eles impediram a emergência de saberes profissionais.

UM OFÍCIO SEM SABERES

Uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias. Ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Confinado ao segredo da sala de aula, ele resiste à sua própria conceitualização e mal consegue se expressar. Na verdade, mesmo que o ensino já venha sendo realizado há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício, tamanha é a sua ignorância em relação a si mesmo. Nesse sentido, é importante retomar certas idéias preconcebidas que apontam para o enorme erro de manter o ensino numa espécie de cegueira conceitual.

Basta conhecer o conteúdo. Pensou-se, durante muito tempo, e muitos, sem dúvida, ainda pensam assim, que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos. Assim, acredita-se que quem sabe ler pode naturalmente ensinar a ler, quem sabe química pode facilmente ensinar essa matéria, que todo historiador pode facilmente se tornar professor de história, e assim por diante. Nessa perspectiva, o saber necessário para ensinar se reduz unicamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina. Mas quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental. Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer os problemas de disciplina, e que deve estar atento aos alunos mais agitados, muito tranquilos, mais avançados, muito lentos, etc. Em suma, quem mergulha diariamente nesse ofício sabe muito bem que, apesar da grande importância de se conhecer a matéria, isso não é suficiente por si só. Pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma

atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela que é mais evidente, mas é sobretudo negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários. Numa palavra, o saber do magister não se resume apenas ao conhecimento da matéria.

Basta ter talento. Muitos afirmam também que ensinar é apenas uma questão de talento. Isso se expressa na seguinte sentença que tanto se ouve: "Ou você sabe ensinar ou não sabe." É preciso dar razão à idéia de que o talento é indispensável ao exercício de qualquer ofício, e que sem talento todo desempenho torna-se limitado. Entretanto, seria um erro esquecer que o talento só não basta, que o trabalho e a reflexão que o acompanha constituem um suporte essencial. Basta observar o desempenho dos atletas ou dos artistas para se convencer disso. Falar de exercício, de trabalho e de reflexão sobre a sua própria ação é colocar em evidência a necessidade de praticar certas habilidades específicas e de refletir sobre sua própria ação a fim de fortalecer o talento. As práticas artísticas ou esportivas exigem técnicas e saberes particulares que, um dia, foram formalizados, ensinados e aprendidos. Além disso, o talento é coisa rara e as necessidades são abundantes na área da educação. Podemos limitar-nos, então, a confiar tal ofício apenas àqueles que possuem um talento especial para ensinar? Como dizia Dewey (1929), o problema daqueles que têm talento é que, tal como o tesouro de um faraó, eles o levarão consigo para o túmulo. Assim, reduzir essa atividade ao talento é, no fim das contas, privar a maioria daqueles que a exercem da contribuição dos resultados das pesquisas e, por conseguinte, da possibilidade de melhor atuar junto às mais diversas clientela.

Basta ter bom senso. Muitos afirmam, e isso é veiculado regularmente através da imprensa falada e escrita, que já é tempo de mostrar um pouco mais de bom senso no campo da

pedagogia. Isso supõe que o bom senso seja a coisa mais bem partilhada no mundo, e que só haja, consequentemente, um senso, ou seja, o bom. Ora, o que a modernidade, digamos, desde o século XIX, nos ensinou é precisamente que o senso é plural, que ele varia segundo as perspectivas, que pode ser discutido, que não existe bom senso em si mesmo, mas inúmeras variações do senso. Em outras palavras, visto que a educação é o lugar por excelência dos conflitos de valor e de perspectiva, visto que ela é o centro de nossas angústias coletivas, chamar pelo bom senso é forjar uma quimera, é querer um mundo unitário que não existe, que talvez nunca tenha existido ou que, no mínimo, não mais existirá. De fato, chamar pelo bom senso é simplesmente colocar em evidência, de maneira retórica, a sua própria posição e desqualificar a do outro, pois, quando os apóstolos do bom senso proclamam a sua necessidade, estão editando, na verdade, a adesão ao seu próprio ponto de vista em detrimento do de seus adversários. Mais insistida ainda é a ideia daí decorrente - também defendida por esse discurso em favor do bom senso - de que não há nada para se aprender no ensino, que qualquer um que dê provas de bom senso pode ser bem sucedido. Argumentar assim em favor do bom senso é insinuar que não existe nenhum conjunto de conhecimentos e de habilidades necessários ao exercício do magistério, e que basta simplesmente usar o seu discernimento, como se o discernimento não precisasse de conhecimentos em que se apoiar, como se o discernimento não passasse de lógica formal sem conteúdo. Argumentar assim em favor só do bom senso é realmente um despropósito, e até mesmo pura insensatez!

Basta seguir a sua intuição. A intuição é uma imagem à parte do saber docente, pois se insere numa relação de negação do saber. De fato, seguir sua intuição implica, em última análise, ouvir as "mensagens" de sua consciência, ariscando-se a ir de encontro à sua própria razão. A intuição já foi definida

como sendo "uma imagem sem pensamento". Assim, quando alguém tem a intuição de realizar um determinado gesto, está respondendo a uma espécie de comando interior, sem passar pela deliberação racional. Muitos sustentam até que a intuição é um guia mais seguro do que a razão. Esse ponto de vista, que nos vem diretamente da psicologia humanista, e sobretudo de sua versão "novecentista" transpessoal, esvazia uma série de problemas que não podem deixar de ser citados. Para sermos breves, ele chega a apresentar a possibilidade de reencontrarmos a nossa natureza profunda por meio do "sofoclanal". Ora, depois da passagem de Freud, Marx e Nietzsche, grandes filósofos da divida, como é possível não desconfiar das mensagens provenientes do nosso interior? Como podemos não ficar inquietos diante das armadilhas invisíveis do inconsciente, da ideologia e do nilismo? Seguir a sua própria intuição é confundir a força da afirmação com a prova da verdade; é, no mais das vezes, abandonar todo senso crítico; é, em última análise, vender sua alma ao diabo, ou seja, sujeitar eventualmente a sua própria razão à de um guru supostamente esclarecido, geralmente muito próximo e carente de poder. Aqui também, essa ideia preconcebida impede o ensino de se expressar, adia indefinidamente o estabelecimento de uma reflexão crítica sobre os saberes que lhe são necessários. O desvelamento desses saberes necessários ao ofício de professor não se faz recorrendo ao nosso íntimo, mas, ao contrário, combatendo esse íntimo que, numa certa medida, nada mais é do que o reflexo de ideias preconcebidas. É preciso sair de si mesmo para se tornar pessoal; noutras palavras, é preciso tornar pública o nosso ofício privado.

Basta ter experiência. Também se ouve dizer, frequentemente: "Ensinar se aprende na prática, errando e acertando". Essa afirmação está tão incrustada em quase todos os professores que, no estudo de Cormier, Lessard et alii (1980), a grande

maioria deles afirma ter aprendido a ensinar pela própria experiência, ao sabor dos erros e acertos. O saber experiencial ocupa, portanto, um lugar muito importante no ensino, como aliás em qualquer outra prática profissional. Entretanto, esse saber experiencial não pode representar a totalidade do saber docente. Ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas. Por conseguinte, em sua prática, o docente não pode adquirir tudo por experiência. Ele deve possuir também um corpus de conhecimentos que o ajudarão a "ler" a realidade e a enfrentá-la. Sem querer denegrir as virtudes da experiência, basear a aprendizagem de um ofício unicamente na experiência não deixa de ser uma prática que custa extremamente caro, na medida em que isso significa deixar a cada docente o cuidado de redescobrir por si mesmo as estratégias eficazes, com o perigo de acumular sobre o aluno, durante um certo tempo, os efeitos negativos. No entanto, se nas outras profissões existem saberes a serem aprendidos como parte da formação, por que também não poderia ocorrer o mesmo com a educação? Por que não poderíamos encontrar no ensino saberes específicos que poderiam ser isolados, descritos, analisados, capitalizados e aprendidos num processo de formação? Advogar unicamente em favor da experiência é prejudicar a emergência do reconhecimento profissional dos professores; visto que se reconhece uma profissão principalmente pela posse de um saber específico formalizado e adquirido numa formação de tipo universitário.

Basta ter cultura. Outra maneira de manter o ensino na ignorância é, paradoxalmente, afirmar que a base do ensino é a cultura. Um professor culto seria o melhor da aprendizagem dos alunos. A cultura, no caso presente, a Grande Cultura, bastaria para se poder ensinar. Conhecer os clássicos permiti-

ria, por não sei que mecanismo misterioso, ensinar bem. Em sua vida escolar, cada um de nós se recorda, com certeza, de um ou mais professores que eram a própria imagem da cultura que vai pouco a pouco se revelando e enfeitando. Gusdorf (1963) cita Bergson; Pontalis (1986) fala de Sartre; muitos seguiram os ensinamentos de Michel Serres. Todos monstros da cultura. São certamente grandes pedagogos, se considerarmos que a atuação deles subjugou o público, mas são antes de tudo pensadores excepcionais que lecionam na universidade. Enquanto não soubermos um pouco mais sobre o funcionamento real das referências culturais na atividade de ensino, não poderemos afirmar que elas sejam suficientes. Tal como se dá com o conhecimento da disciplina, o saber cultural é essencial no exercício do magistério, mas torná-lo como exclusivo é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância.

SABERES SEM OFÍCIO

Como acabamos de ver, certas ideias preconcebidas prejudicam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desbrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo. Ora, a tendência inversa também existe, ou seja, a de formalizar o ensino, mas reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade. Se tínhamos, no primeiro caso, um ofício sem saberes pedagógicos específicos, no segundo reduzimo-lo a saberes que provocam o esvaziamento do contexto concreto de exercício do ensino. Por exemplo, certas experiências behavioristas foram realizadas sem levar suficientemente em conta o professor real, sozinho na sala de aula a distribuir reforços a um determinado grupo de alunos.

Outras, inspiradas na psicologia humanista, não se preocuparam o bastante com as consequências concretas, para o professor, de partir das necessidades e interesses do aluno. Confinou-se, assim, o contexto coletivo do ensino com o contexto individual da relação terapêutica. Outras, ainda, seguindo a tradição piagetiana, imaginaram o ensino como se ele se desenvolvesse numa relação clínica com um único aluno. Embora as faculdades de educação tenham produzido saberes formalizados a partir dessas pesquisas, esses saberes não se dirigiam ao professor real, cuja atuação se dá numa verdadeira sala de aula, mas a uma espécie de professor formal, fictício, que atua num contexto idealizado, unidimensional, em que todas as variáveis são controladas. Foi um inábil projeto dos professores das faculdades de educação.

A origem desse projeto de formalização da atividade docente é um tanto quanto antiga. A idéia de transformar a pedagogia numa ciência vinha tomando corpo, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, desde o fim do século XIX. O objetivo partilhado então era o de fazer da pedagogia uma ciência aplicada alcançada nas descobertas da psicologia, considerada uma ciência pura. A idéia reinante era a de que, assim como o jardineiro deve ter conhecimentos de botânica, também o professor deve conhecer a criança. Desse modo, as descobertas no campo das ciências puras seriam diretamente investidas na prática docente. Noutras palavras, o raciocínio obedecia ao eslogismo seguinte: a psicologia é uma ciência; ora, a pedagogia é uma aplicação da psicologia; logo, a pedagogia é uma ciência (Charbonnel, 1988, p. 39). Em consequência, esse raciocínio demonstra que o agir do pedagogo pode ser executado com uma grande precisão, pois sua ação se apoia numa ciência pura. O pedagogo, assim se esperava, tornar-se-á uma espécie de engenheiro (ou de técnico) do ensino cujo papel consistirá em aplicar, aos problemas que encontra, soluções preestabelecidas cientificamente.

Esse ideal de criar uma pedagogia científica, de redigir um código do saber ensinar, esboçou consistentemente de muitos anos para cá, principalmente após as críticas epistemológicas formuladas por Schön (1994) em relação à racionalidade técnica, a qual, segundo ele, apresenta o defeito de não levar suficientemente em conta a complexidade e as inúmeras dimensões concretas da situação pedagógica. A crítica desse ponto de vista poderia ser levada mais adiante, visto que esse ideal de cientificidade jamais passou no teste da prática: na verdade, os professores criticam, com razão, a não pertinência prática desses saberes no contexto de trabalho. Esse fracasso do projeto da ciência da educação também contribuiu para desprofissionalizar a atividade docente, ao reforçar nos professores a idéia de que a pesquisa universitária não lhes podia fornecer nada de realmente útil, e que, consequentemente, era muito mais pertinente que uns continuassem se apoiando na experiência pessoal, outros na intuição, outros no bom senso, etc.

Assim como as idéias preconcebidas de um ofício sem saberes, denúncias anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo da sala de aula. É como se o saber científico sobre o ensino tivesse sido amputado de seu objeto real: um professor, numa sala de aula, diante de um grupo de alunos que ele deve instruir e educar de acordo com determinados valores.

UM OFÍCIO FEITO DE SABERES

O desafio da profissionalização, com o qual, daqui para a frente, temos de nos defrontar no campo do ensino, obriga-nos a evitar esses dois erros que são o de um ofício sem saberes e o de saberes sem ofício. É claro que basear o ensino no conhecimento do conteúdo, no "bom senso", na experiência, na intuição, no talento ou numa vasta cultura não favorece de modo algum a formalização de saberes e de habilidades específicos ao exercício do magistério. Embora expressem uma certa realidade, esses enunciados vêm impedir, de forma perversa, a manifestação de saberes profissionais específicos, pois não relacionam a competência à posse de um saber próprio ao ensino. Eles contribuem, antes, para deixar o pedagogo sapateando no mais estéril amadorismo (Gauthier, Maréchal e Simard, 1995). Por outro lado, lembremos que, por mais que queiramos, não podemos identificar, no vazio, os saberes próprios ao ensino; devemos levar em conta o contexto complexo e real no qual o ensino evolui, senão os saberes isolados corresponderão à formalização de um ofício que não existe.

Neste livro, apresentamos uma outra visão do ensino. Trata-se de uma concepção segundo a qual vários saberes são mobilizados pelo professor (Tardif, Lessard, Lahaye, 1991, p. 58). De fato, é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino (ver a Figura 1, a seguir).

SABERES disciplinares (A matéria)	SABERES curriculares (B programa)	SABERES das práticas de ensino (C)	SABERES da função pedagógica (D uso)	SABERES experientiais (E intuição e percepção)	SABERES de cunho pedagógico (F repertório de conhecimentos de ensino ou a participação pedagógica)

Figura 1

O reservatório de saberes

Examinemos, então, um por um, os saberes necessários ao ensino, a fim de perceber melhor em que sentido e de que maneira o professor mobiliza esses saberes.

O saber disciplinar. O saber disciplinar se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo. "Os saberes disciplinares correspondem às diversas áreas do conhecimento, correspondem aos saberes que se encontram à disposição de nossa sociedade tais como se acham hoje integrados à universidade sob a forma de disciplinas, no âmbito de faculdades e cursos distintos." (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991, p. 59). O professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores. De fato, ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina. Entretanto, quando analisada com mais profundidade, a expressão "conhecer a matéria" pode assumir mais de um significado. O que quer dizer "conhecer a matéria", para um professor, num contexto real de ensino? Será que ele precisa conhecer a estrutura da disciplina, isto é, os conceitos fundamentais e o método relativo a uma disciplina, por exemplo à química? Será que deve

conhecer também a história dessa disciplina, o contexto e a ordem de surgimento de determinados conceitos? Será que o conhecimento do professor de química, sobre a matéria, é diferente do conhecimento do químico? De qualquer modo, convém ressaltar que as pesquisas vêm mostrando, cada vez mais, que o tipo de conhecimento que o professor possui a respeito da matéria influi no seu ensino e na aprendizagem dos alunos (Grossman, 1990).

Sabe-se igualmente que a escola e os docentes impõem ao conteúdo uma série de transformações. Nesse sentido, Shulman (1986), Chevallard (1985) e Durand (1996), mostram, cada um de maneira diferente, que a escola produz um saber a respeito dos saberes disciplinares e serem ensinados. Chevallard fala de transposição didática, Shulman de conhecimento pedagógico da matéria e Durand faz alusão ao conceito de imagem operatória, oriundo da ergonomia cognitiva. Neste último caso, ele faz referência a todo o leque de analogias, de metáforas de que o professor se serve para transmitir a matéria. Não se trata de um saber disciplinar propriamente dito, mas de um saber de ação pedagógica produzido pelo professor no contexto específico do ensino de sua disciplina.

Pouco importa a maneira como é definido, o saber disciplinar não pode, como vimos, representar sozinho "O" saber docente. Juntamente com outros saberes, entre os quais o saber curricular, ele faz parte do reservatório de saberes disponível.

O saber curricular. Uma disciplina nunca é ensinada tal qual, ela sofre inúmeras transformações para se tornar um programa de ensino. De fato, enquanto instituição, a escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma num corpus que será ensinado nos programas escolares. Esses programas não são produzidos pelos professores, mas

por outros agentes, na maioria das vezes funcionários do Estado ou especialistas das diversas disciplinas. No Brasil, eles também são transformados pelas diversas editoras em manuais e cadernos de exercícios que, uma vez aprovados pelo Estado, são utilizados pelos professores. O professor deve, evidentemente, "conhecer o programa", que constitui um outro saber de seu reservatório de conhecimentos. E, de fato, o programa que lhe serve de guia para planejar, para avaliar. Entretanto, assim como fizemos em relação ao saber disciplinar, podemos nos perguntar qual é a natureza do saber curricular dos professores em seu contexto real de ensino. Conhecer o programa significa conhecer o programa oficial ou o que foi transformado pelas editoras? E que transformação do programa o próprio professor efetua? Ele conserva todos os elementos ou faz uma seleção? Baseado em que critérios?

O saber das ciências da educação. Todo professor adquire, durante a sua formação ou em seu trabalho, determinados conhecimentos profissionais que, embora não o ajudem diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral. Por exemplo, o professor possui noções relativas ao sistema escolar, sabe o que é um conselho escolar, um sindicato, uma carga horária. Talvez tenha também uma idéia da evolução de sua profissão, e portanto determinadas noções sobre o desenvolvimento da criança, as classes sociais, os estereótipos, a violência entre os jovens, a diversidade cultural, etc. Em suma, possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente.

O saber da tradição pedagógica. Já mostramos, em outra ocasião (Gauthier, 1996, 1993), que uma tradição pedagógica se instalara a partir do século XVII. De fato, a partir desse momento, estrutura-se uma nova maneira de fazer a escola. O mestre deixa de dar aulas no singular, isto é, de ensinar recebendo os alunos um por um em seu escritório. A partir daí então, ele passa a praticar muito mais o ensino simultâneo, dirigindo-se a todos os alunos ao mesmo tempo. Toda uma pedagogia baseada na ordem se propaga, entre outros motivos, em virtude da ação dos Irmãos das Escolas Cristãs e dos Jesuítas. Essa maneira de dar aulas terminou se cristalizando naquilo que poderíamos chamar de "a tradição pedagógica". Ela chegou até nós e povoa não somente as nossas recordações de infância, mas também uma boa parte do cotidiano das escolas atuais. Essa tradição pedagógica é o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência. Nessa perspectiva, cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores, na universidade. As pesquisas estão apenas começando a examinar essa concepção prévia do magistério existente entre os alunos no início da formação docente.² Muito mais forte do que se poderia imaginar à primeira vista, essa representação da profissão, ao invés de ser desmascarada e criticada, serve de molde para guiar os comportamentos dos professores. É claro que esse saber da tradição apresenta muitas fraquezas, pois pode comportar muitos erros. Ele será adaptado e modificado pelo saber experiencial, e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica.

O saber experiencial. A experiência e o hábito estão intimamente relacionados. De fato, aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, mo-

² Ver a esse respeito o artigo de Doyle, W., Carter, K. (1993) *Preconceptions in Learning to Teach*. *Educational Forum*, vol. 59, inverno, 136-155.

mento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes. Essa experiência torna-se então "a regra" e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina. Isso permite que o espírito se libere para cuidar de outros tipos de problema. Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente. Nesse sentido, um professor pode ter experiência e dar explicações errôneas para justificar a sua maneira de agir. O professor pode acreditar que é porque ele age de tal modo que os alunos aprendem, ao passo que, na realidade, a explicação pode muito bem ser outra. O que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos.

O saber da ação pedagógica. O saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula. Os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, passados, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores. Nota-se, de fato, que, no campo da pedagogia, o saber do professor é em grande parte privado e não passa por nenhuma comprovação sistemática como em outras profissões. Estamos ainda naquele ponto em que cada professor, sozinho em seu próprio univer-

so, elabora uma espécie de jurisprudência particular, feita de mil e um truques que "funcionam" ou que ele acredita que funcionam. Contudo, exatamente por ser particular, essa jurisprudência só raramente chega ao conhecimento público para ser testada. Além disso, embora presente em toda prática profissional, uma jurisprudência particular não tem nenhuma utilidade para a formação de professores e não leva a um maior reconhecimento do status profissional dos docentes. Via de regra, esse saber se perde quando o professor deixa de exercer seu ofício. Os resultados das pesquisas sobre o saber da ação pedagógica poderiam contribuir enormemente para o aperfeiçoamento da prática docente.

Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino. Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum. Ora, para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes. A profissionalização do ensino tem, desse modo, não somente uma dimensão epistemológica, no que diz respeito à natureza dos saberes envolvidos, mas também uma dimensão política, no que se refere ao êxito de um grupo social em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ele contém.

Assim, a qualidade de um saber não constitui uma garantia automática do reconhecimento social de uma profissão. Todavia, no caso do ensino, principalmente por causa da distância inescusavelmente proclamada entre a teoria e a prática, estamos lidando com um ofício que não admite realmente possuir saberes formalizados. Ora, como a população em geral poderia reconhecer a pertinência e a especificidade de um saber pedagógico de alto nível se os próprios docentes não o fazem? Esse problema, a nosso ver, poderia ser resolvido pondo-se em evidência um saber da ação pedagógica legitimado pela pesquisa e pela própria atividade dos professores e integrado na formação docente.² Desse modo, a formação inicial, recebida na Universidade³, refletiria melhor a prática no meio escolar, e o saber do próprio professor, difundido no seio da Universidade, acharia aí um reconhecimento de sua pertinência.

O nosso trabalho se insere, assim, nesse movimento geral da pesquisa atual sobre o ensino, sua natureza, seus componentes, seu funcionamento, seus efeitos, em suma, sobre a determinação daquilo que chamamos de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino. O nosso objetivo será, de modo mais preciso, tentar revelar este tipo específico de saber presente no reservatório geral de conhecimentos do professor: o saber da ação pedagógica.

Queremos ressaltar que os nossos esforços objetivam muito menos dar conta de uma pesquisa de campo específica do que circunscrever teoricamente as decorrências das múltiplas pes-

² Estudos comparados da literatura sobre o que os professores devem fazer para estimular a aprendizagem dos alunos e o que os formadores de professores devem implantar para ajudar os professores a adquirir essa saber (Chazanar, 1976). Neste sentido, há uma distância enorme entre a determinação de um repertório de conhecimentos do ensino e a construção de uma "pedagogia" própria a cada programa da área de formação de professores (Carter e Ardore, 1986).

³ Referencio-nos aqui à realidade do Quebec, onde os professores, sejam eles destinados ao ensino do 1º ou de 2º grau, são todos formados na Universidade.

quisas empíricas realizadas desde 1970. Ao contrário das pesquisas elaboradas outrora em educação, essas pesquisas baseiam-se em professores atuando junto a grupos de alunos em verdadeiras salas de aula, e não em laboratório. De modo ainda mais específico, esta obra tentará sintetizar sínteses de pesquisas sobre o ensino, no intuito de identificar convergências que poderiam surgir a respeito dos saberes da ação pedagógica em sala de aula. A determinação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino, através da especificação dos saberes da ação pedagógica, constitui atualmente um problema crucial que merece ser sério e demoradamente considerado; faz-se necessário, assim, examinar as suas implicações, formular uma problemática, avaliar os resultados e esboçar uma teoria. Essa é a tarefa a que estamos nos propondo.

Procederemos da seguinte maneira: após identificar, num primeiro momento, o contexto de surgimento das pesquisas sobre o ensino e traçar seus eixos fundamentais, a reflexão trará, em seguida, da identificação de um certo número de problemas (epistemológicos, metodológicos, políticos, práticos e éticos) que surgiram durante a realização desse tipo de trabalho de síntese de pesquisas visando determinar um repertório de conhecimentos em educação. No terceiro capítulo, identificaremos diversos enfoques de pesquisa ainda em vigor que permitem determinar um repertório de conhecimentos próprios ao ensino; a partir daí, apresentaremos nosso quadro de análise. O quarto capítulo apresenta a síntese dos resultados, reunindo-os em duas grandes categorias: a gestão do conteúdo e a gestão de classe. O quinto capítulo situa mais uma vez todo o trabalho de determinação de um repertório de conhecimentos dentro de uma problemática de utilização dos resultados. Uma visão científica da utilização das pesquisas sobre o repertório de conhecimentos será, então, posta em contraste com uma outra visão, inspirada nos trabalhos de Auberque (1963), de

um uso "prudente" dos resultados da pesquisa, que associa o professor muito mais a um juiz do que a um cientista. Essa visão prudente é orientada pela natureza interativa do trabalho docente, de que se falará posteriormente. A sexta e última parte apresenta as balizas daquilo que poderia constituir o ponto de partida para uma teoria geral da pedagogia, cuja necessidade já mostramos em trabalhos anteriores (Gauthier, 1993). Finalmente, para tornar a leitura deste livro menos enfadonha, apresentamos em anexo a descrição dos procedimentos metodológicos utilizados na realização da síntese das pesquisas sobre os saberes da ação pedagógica.

Capítulo I

Perspectiva histórica

Este primeiro capítulo mostra como se originaram as preocupações relativas à pesquisa sobre o ensino, traçando o perfil de uma tradição de pesquisa que vem se desenvolvendo desde o início do século e que se manifesta hoje na pesquisa de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino.

O capítulo foi dividido em três partes. A primeira, relata a evolução da pesquisa sobre o ensino nos Estados Unidos. Essa evolução foi subdividida em cinco grandes períodos importantes, cada um deles correspondendo a um enfoque principal da pesquisa. A segunda parte trata da relação entre profissionalização e saber. Nela, são analisados os trabalhos dos três principais enfoques da sociologia das profissões. Todos eles atribuem um papel privilegiado ao saber. Sendo assim, convém reconhecer a importância de definir um repertório de conhecimentos no processo de reconhecimento de uma profissão, como é o caso do ensino, atualmente. Finalmente, a terceira parte coloca em evidência dois postulados subjacentes à pesquisa de um repertório de conhecimentos do ensino: o primeiro, afirma que o ensino se apóia, efetivamente, sobre um repertório de conhecimentos próprios à sua prática; o segundo, que só a pesquisa sobre o trabalho do professor possibilitará o estabelecimento desse repertório de conhecimentos.

Esse panorama histórico permite identificar os argumentos que mostram a pertinência da pesquisa de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino.

PERIODIZAÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE O ENSINO

Pode-se identificar um certo número de períodos importantes na evolução das pesquisas sobre o ensino nos Estados Unidos¹. O enfoque relativo aos traços da personalidade, na primeira metade do século XX, a avaliação dos métodos, após a Segunda Guerra, os sistemas de observação, nas décadas de cinquenta e sessenta, os enfoques do tipo processo-produto, durante os anos setenta, aos quais podem ser acrescentados, a partir da década de oitenta, outros paradigmas de pesquisa mais recentes, inspirados principalmente na etnometodologia e nas ciências cognitivas, constituem, essencialmente, os grandes movimentos de pesquisa sobre o ensino.

Medley (1979) observa que a pesquisa sobre o ensino tem origem em trabalhos tão remotos quanto os de Kratz, em 1896. Preocupado em responder à pergunta: "O que faz de alguém

¹ Mesmo que não haja identidade absoluta entre o que se faz nos Estados Unidos e o que se faz no resto do Ocidente, não se pode negar que os americanos possuem uma longa tradição de pesquisa, que foram muito produtivos nesse aspecto e que ainda exerceram um papel de liderança nesse campo. Nesse sentido, podemos dizer que exerceram uma enorme influência sobre tudo o que se faz em outros lugares. Examinar a evolução das pesquisas em educação a partir do que foi produzido nos Estados Unidos é, de um certo modo, refletir uma boa parte do que se faz e ainda se faz, por exemplo, no Québec, e que também está presente nas discussões realizadas no Brasil. Entre outras questões, podemos citar a do construtivismo, discutido tanto nos Estados Unidos quanto aqui.

um bom professor? Kratz pedia aos alunos que descrevessem aqueles que consideravam terem sido os seus melhores professores. Essas descrições eram em seguida tratadas por meio de análises do conteúdo, dando origem a uma lista de características do bom professor (Medley, 1972, p. 431). Quase quarenta anos mais tarde, Hart realizou seu famoso estudo envolvendo 10.000 alunos. Na prática, ele retomava o modelo de pesquisa utilizado por Kratz, procurando, a partir das percepções dos alunos, traços característicos dos professores de quem eles gostavam mais ou de quem eles gostavam menos. Até meados da década de cinquenta, a eficiência do ensino é associada principalmente a certos traços da personalidade do professor (o professor entusiasta, amigo, imparcial, acolhedor, que se interessa pelos alunos, etc.) e as pesquisas estão voltadas para a identificação desses atributos (Medley, citado por Peterson e Walberg, 1979, p. 12). Sabe-se que essas pesquisas eram motivadas principalmente por razões administrativas e tinham por objetivo melhorar a seleção e a avaliação do pessoal docente. A. S. Barr, o personagem que, durante trinta anos, liderou as pesquisas sobre a eficiência do ensino, era, na verdade, supervisor das escolas, em Detroit, e não um pesquisador universitário (Doyle, 1990, p. 11). A abordagem foi se modificando pouco a pouco e, por volta de 1917, os especialistas (administradores escolares, professores das faculdades de educação) começaram a ser solicitados, pois julgava-se que as opiniões deles eram mais válidas que as dos alunos. Ora, assim como os traços identificados pelos alunos eram uma "mistura de trivialidades, de banalidades e de senso comum que nada acrescenta aquilo que já é comumente aceito" (Medley, 1972, p. 432), os traços identificados pelos especialistas também não forneceram resultados mais significativos. Medley (1972) indica que um estudo sério e exaustivo realizado, na época, com especialistas identificou nada menos que 83 traços de um professor eficiente.

Um outro enfoque conheceu uma certa popularidade. Baseava-se essencialmente na utilização de escalas de conceitos usadas geralmente para avaliar os professores. Já em 1930, um estudo (Barr e Emans, citado por Medley, 1979, p. 13) enumerava 209 escalas de conceitos atribuídos por juizes aos comportamentos do professor. É importante mencionar que, mais uma vez, essas listas caracterizavam os professores "típicos" como eficientes (Medley, em Peterson e Walberg, 1979, p. 13). Entretanto, nada provava que os traços apontados pelos informantes, fossem eles alunos, professores de universidade ou outros professores, correspondiam realmente a um melhor ensino em classe, visto que nenhum desses estudos media a eficácia dos comportamentos do professor sobre os alunos. Tudo era baseado na opinião. Essas primeiras tentativas de pesquisa sobre o ensino apresentavam várias falhas metodológicas apontadas posteriormente². Com efeito, em 1953, o "Committee on Criteria of Teacher Effectiveness" - cujos trabalhos levaram mais

² Desde 1935, Barr e seus colegas já mostravam que não é perfeitamente utilizável o critério de medida para avaliar a eficiência do professor. "Eles encontraram correlações entre os conceitos atribuídos aos professores e a média dos resultados obtidos pelos alunos em testes escolares, resultados que variavam de -0,15 a +0,36, com uma média de +0,16, essas correlações foram confirmadas muitas vezes a partir de outros estudos." (Medley, 1972, p. 433). Starr (1972, p. 508) indica que, em 1959, Medley e Niziol estudaram todas as pesquisas que puderam encontrar, nas quais a eficiência do ensino era medida pelos notas (distinção) dadas por especialistas. Eles compararam essas notas com os índices relativos à progressão do desempenho dos alunos. Seus resultados indicam que não há nenhuma relação significativa entre essas notas referentes à eficiência, tais como foram percebidas pelos especialistas, e as medidas das mudanças ocorridas nos alunos. De forma semelhante, Crutchbank (1990, p. 69) apresenta as conclusões de vários pesquisadores a esse respeito: "Não há consenso geral em relação a quais sejam as características essenciais de um professor competente." (Marsh e Walberg, 1994, p. 3). "Quando se trata de avaliar o ensino, ninguém pode esperar que todos se entendam." (Howson, 1960, p. 11). "Traços ou características, tomadas em si mesmas, não podem ser usadas para prever a eficiência do professor, nem tampouco os pesquisadores conseguem combinar os traços de modo a produzir um indicador útil." (Howson, 1960, p. 26). Considera-se, atualmente, que, se é que eles existem, poucos fatos foram provados, no que diz respeito à eficiência dos professores, e vários resultados de pesquisas anteriores foram rejeitados. Não é exagerado dizer que não sabemos hoje como selecionar e treinar um professor nem avaliar a sua eficiência." (Biddle and Eklund, 1964, p. vi).

tarde à produção do primeiro *Handbook of Research on Teaching* (Doyle, 1977) - lamentava que as pesquisas realizadas durante os quarenta últimos anos, isto é, desde o início do século, não apresentassem quase nenhum resultado significativo. (Dunkin e Biddle, 1974, p. 13). Para Dunkin e Biddle (1974), além das falhas metodológicas e teóricas importantes, as pesquisas sobre o ensino comportavam a deficiência maior de não observar o professor concreto na sala de aula e de se limitar a uma espécie de representação ideal do professor, sem examinar o próprio processo de ensino em contexto real. Procurava-se avaliar a eficiência do professor a partir de notas atribuídas pelos diretores, alunos e supervisores. Rosenshine (1971, p. 12) indica que: "Nas pesquisas anteriores sobre o ensino, o principal preocupação consistia em medir o professor, em obter dados a respeito de sua educação, de sua inteligência, e de sua experiência, assim como sobre uma série de testes de personalidade e de comportamento, para em seguida relacionar essas informações com as medidas de rendimento dos alunos. Tais pesquisas mostraram-se improdutivas até o momento."

Outras pesquisas tentaram medir a eficiência do ensino não a partir de certos traços do professor, mas a partir do rendimento dos métodos (Medley, 1979). Esse tipo de pesquisa, que comparava algumas turmas nas quais diferentes métodos eram utilizados, apresentava, entretanto, várias falhas metodológicas importantes. Como a análise era feita com base no aluno (e não no professor), confundiam-se então os efeitos do método com as diferenças existentes entre os professores. Morsh e Wilder (1954), assim como Medley e Mizel (1963) e, mais recentemente, Gilly (1980), chegaram à conclusão de que essas pesquisas eram inoperantes, pois não conseguiam relacio-

nar, de maneira inequívoca, um comportamento específico do professor ao desempenho escolar (Brophy e Good, 1985). A esse respeito, Rosenshine (1971b) observa que não se deve ver o programa de instrução (ou método) como uma única variável e pensar que tudo o que leva o rótulo de Monnesson ou de Head Start é a mesma coisa, que todas as turmas que recebem um ensino baseado nesses métodos sofrem a mesma influência. "O ensino baseado nesses métodos não ser uma variável única jato de um programa de ensino não ser uma variável única pode ser demonstrado de várias maneiras. Veja-se, por exemplo, o Programa de Pesquisa Cooperativa do Ministério da Educação (Office of Education), sobre o ensino da leitura na primeira série [...], entre cujos objetivos estava o de determinar qual das várias abordagens de ensino inicial da leitura produz um desempenho superior em leitura e em ortografia ao fim do primeiro ano. Quando os resultados de 27 projetos envolvendo 187 salas de aula foram analisados, havia poucas diferenças entre os métodos no tocante às várias medidas de desempenho em leitura e em ortografia. Essa ausência de diferenças significativas levou os pesquisadores a concluir que há verdadeiras outras, que não os métodos, que influenciam no sucesso dos alunos em leitura. Esses pesquisadores e outros especialistas em leitura sugeriram que as pesquisas futuras deveriam dar ênfase ao professor, às atividades de ensino e às características da situação de aprendizagem, em vez do método e do material." (Rosenhine, 1971b, p. 69).

É importante salientar que, antes de 1960, a observação sistemática dos comportamentos do professor em sala de aula era coisa rara (Medley, in Peterson e Walberg, 1979, p. 13). Após terem analisado minuciosamente as pesquisas sobre o ensino nos Estados Unidos entre 1914 e 1961, Medley e Mizel (1963) afirmam que só excepcionalmente se encontra, nos estudos sobre o ensino, alguma observação formal de professores

ensinando e de alunos aprendendo nas salas de aula. É o que leva Doyle (1992) a dizer que, nos Estados Unidos, Dewey perdeu o combate para Thorndike e Judd, ou seja, que a pesquisa na área de educação era dominada até então pela psicologia e que esta, fortemente behaviorista, experimental, atomista e descontextualizada, privilegiava acima de tudo o laboratório, em detrimento do estudo das situações naturais de ensino na sala de aula. Percebe-se o surgimento do modelo experimental, calcado nas ciências naturais, nesta exortação de Thorndike publicada em 1910 no *Journal of Educational Psychology*: "Uma ciência da psicologia completa poderia descrever todos os elementos do intelecto, do temperamento e do comportamento de cada indivíduo, bem como a causa de cada mudança na natureza humana. Poderia também indicar o resultado produzido por cada força pedagógica (cada gesto de uma pessoa capaz de provocar uma mudança sobre qualquer outro agente). Isso nos ajudaria a utilizar os seres humanos para o bem da humanidade com a mesma certeza do resultado como a que temos atualmente quando nos referimos a corpos em queda livre ou a elementos químicos. À proporção que conquistarmos essa ciência, tornámo-nos mestres de nossos próprios espíritos, tal como somos mestres agora do calor e da luz. Um progresso em direção a uma tal ciência já está sendo efetuado." (Donmoyer, 1996, p. 94).

Entretanto, em parte na década de cinquenta, mas sobretudo na década de sessenta, vários estudos foram realizados com base na observação do ensino em sala de aula. Durante esse período³, surgem nada menos do que setenta e nove siste-

³ Duncanson et al. (1973) mencionam que uma primeira antologia dos instrumentos de análise do ensino, publicada por Simon e Boyer em 1968, descrevia 26 sistemas, ao passo que, somente dois anos mais tarde, uma segunda antologia por eles publicada apresentava setenta e nove instrumentos.

mas diferentes⁴ de observação da sala de aula (Dunkin e Biddle, 1974). Em 1972, Medley assinala essa transformação: "Um exame da literatura publicada em 1963 revela que quase não existem estudos que utilizem procedimentos objetivos para analisar o comportamento dos professores em sala de aula; atualmente, considera-se que uma antologia, embora incompleta, de instrumentos desse tipo atinge um número de dezesseis volumes." (Medley, 1972, p. 430). Esse interesse pelo estudo do contexto da sala de aula está sem dúvida ligado aos comentários de Gage (1963): no primeiro *Handbook of Research on Teaching*, ele sublinhava que as pesquisas anteriores sobre o ensino tratavam a sala de aula como uma "caixa preta", sem procurar observar o que ali ocorria na realidade. As conhecidas obras de Jackson (1968) e de Rosenthal e Jacobson (1968) também contribuíram para estimular as pesquisas sobre o ensino na sala de aula. Contudo, apesar desse novo impulso, a ênfase parece ter sido dada muito mais à observação das atividades desenvolvidas na sala de aula do que aos efeitos produzidos pelo ensino. "Apesar do crescimento evidente dos estudos sobre o que ocorre na sala de aula, a maioria das pesquisas recentes concentrou-se nas atividades em si e não nos efeitos do ensino." (Dunkin e Biddle, 1974, p. 16)⁵. Isso levou à produção de estudos que chegavam a des-

⁴ O mais conhecido e o mais empregado foi, sem dúvida, o FIAT (Florida Instruction Analysis Technique, 1962), também chamado de sistema FIAC (Florida Instruction Analysis Category). Outros tiveram uma certa voga: o MACI (Multidimensional Analysis of Classroom Interaction) de Houtman (1968) e também o OSCAR (Observation Schedule and Record de Medley e de Hui (1968). Uma discussão acerca dos sistemas é feita em Nuthall, G. A. (1968). *Types of Research on Teaching. A Review of Some Selected Recent Studies of Classroom Interaction and Teaching Behavior*. New Zealand *Journal of Educational Studies* 3, 125-147.

⁵ Rosenthal sublinha que: "Centenas de sistemas de observação em sala de aula foram desenvolvidos, e sérios estudos referentes às atividades de instrução de que os professores comumente lançam mão mostram a utilização desses sistemas. Entretanto, não mais do que dez deles foram validados no que diz respeito a uma medida qualquer de desempenho do aluno." (Rosenthal, 1971b, p. 58).

crever de maneira bastante detalhada o que o professor fazia, mas em nada ajudavam no que diz respeito a determinar a eficácia das práticas pedagógicas, visto que estas não eram relacionadas com o desempenho escolar.

Concomitantemente, os anos sessenta também foram marcados por várias correntes de idéias e perspectivas teóricas que colocavam em dúvida as pesquisas sobre o ensino. Inicialmente, três estudos (Coleman, 1966; Jencis, 1972; Mosteller e Moynihan, 1972) foram particularmente importantes e contribuíram para propagar a idéia de que o ensino não era uma variável importante na explicação do desempenho dos alunos, comparativamente à influência preponderante do meio social. Apesar de serem contestáveis do ponto de vista metodológico (Gage, 1985), esses estudos contribuíram para alimentar a idéia de que não era necessário melhorar o desempenho dos professores. Uma outra corrente de idéias, igualmente muito importante, dava ênfase essencialmente à aprendizagem. Sob a influência do behaviorismo e de Piaget, principalmente, as pesquisas sobre a aprendizagem e sobre o desenvolvimento proliferaram (Travers, 1973). Todavia, seu defeito foi o de não tornar explícitos os comportamentos que o professor devia mani-

festar para favorecer a aprendizagem¹. Tal erro bastou para que Bruner (1968) escrevesse uma obra intitulada *Toward a Theory of Instruction*, a qual deveria ter sido chamada, com maior propriedade, *Toward a Theory of Learning*, pois tratava apenas de aprendizagem e não de ensino (Kerr, 1981). Enfim, essas pesquisas eram realizadas em laboratório ou em clínica, e tinham, desse modo, um potencial muito menor de "transferibilidade" para a sala de aula². É isso o que Jackson, citado por

¹ Em 1964, num artigo do 63º Yearbook da NSSE, Gage defendia nos seguintes termos o desenvolvimento da pesquisa sobre o ensino (e não somente sobre a aprendizagem): "Entretanto, o que sabemos a respeito da aprendizagem não nos revela, de forma adequada, como devemos fazer para ensinar. Essa inadequação se manifesta claramente em nossos cursos e manuais de psicologia da educação. A pergunta que sempre surge entre os estudantes nos cursos de psicologia da educação é o seguinte: 'Como devo fazer para ensinar?'. Embora passem a inferir uma resposta pessoal com base na memória como os alunos aprendem, os estudantes universitários não podem encontrar uma resposta completa dessa maneira. Uma boa parte do que os professores devem saber a respeito do ensino não decorre diretamente do conhecimento dos processos de aprendizagem. O conhecimento dos professores deve ser adquirido muito mais da forma direta do que por inferência. Os pesquisadores dizem saber mais da que simplesmente como uma máquina funciona. Os médicos dizem saber mais do que simplesmente como o corpo funciona. Os professores dizem saber mais do que sabem como o aluno aprende. Eles dizem saber como manipular os materiais independentes, especialmente as próprias competências, que de maneira a aprendizagem. Um tal conhecimento não pode derivar automaticamente do conhecimento a respeito dos processos de aprendizagem" (Gage, 1964, p. 273).

² "Um dos objetivos desse livro era reunir estudos envolvendo verdadeiros professores em interação com verdadeiros alunos em verdadeiras escolas. Infortunadamente, poucos estudos experimentais citados nos manuais de psicologia da educação, seguem estes métodos de ensino para materiais escolares específicos ou trabalhos relativos ao programa e ao ensino, correspondem a esse critério. Os estudos experimentais citados nesses manuais são geralmente estudos de laboratório sobre a aprendizagem, nos quais a instrução é realizada por meio de materiais didáticos escritos e de situações educacionais, os quais são estudos feitos com duas classes, sendo uma delas a que recebe o tratamento experimental e a outra, o grupo de controle ou de comparação." (Pisaneschi, 1971, p. 14). Quase vinte anos mais tarde, Brooker ainda partilha esta mesma opinião: "Considerando a falta de um repertório de conferências desmontando a partir de pesquisas realizadas em sala de aula, os professores que procuravam estabelecer linhas diretores para um bom ensino utilizam quase todos os métodos de ensino, principalmente as pesquisas planejadas sobre o desenvolvimento cognitivo, realizadas num ambiente natural e as pesquisas behavioristas sobre a aprendizagem, realizadas em condições de laboratório. Esses pesquisadores esperavam poder aplicar esses métodos em sala de aula. Alguns deles se aplicaram realmente muito bem, mas muitos outros mostraram-se irrelevantes ou até contraproducentes." (1989, p. xii).

³ Essas pesquisas fazem parte de uma tendência geral de dar ênfase às variáveis sociais, e o caso do famoso estudo de Rosenthal e Fensholt, *On Handedness*, publicado na *Review* em 1964.

Dunkin e Biddle (1974), dizia com humor: "Embora ele possa estremecer ao ser assim denominado, o teórico da aprendizagem é o professor particular por excelência. Ele raramente, ou talvez nunca, trabalha com um grupo, quer seja um bando de pombos ou de macacos. Imagine seu horror ao ter que enfrentar um bando de ratos para ensinar-lhes a presionar a alavanca?" (p. 22). É também o que dizia Bertiner em sua correspondência a Smith (1980, p. 80): "Assim como os princípios da arte culinária não protegem do estudo das maneiras de comer, assim também os princípios do ensino não podem derivar do estudo da aprendizagem." Finalmente, durante a década de sessenta, nos Estados Unidos, os grandes projetos nacionais de reforma dos programas de matemática (S. M. S. G.), de biologia (B. S. C. S.), de física (P. S. S. C.) e de química, bem como os esforços para elaborar "teacher-proof curricula", concentraram a atenção de todos, dando a entender que a pesquisa sobre os programas era mais importante que a pesquisa sobre o ensino. "Nessa época, vários idealizadores de programas de ensino consideravam os professores muito mais como empecilhos do que como recursos e, por conseguinte, tentavam conceber programas à prova de professor, redigindo textos supostamente tão claros e tão completos que os alunos poderiam utilizar o material didático sem recorrer ao professor. Nesses programas, o papel do docente era minimizado, ou seja, ele era visto como um mero administrador do material didático e como um aplicador de testes, e não como um professor." (Brophy, 1989, p. xii).

Uma questão fundamental suscita grande interesse nesse momento: a ação dos professores faz realmente alguma diferença ou as classes sociais, o desenvolvimento do aluno e os programas escolares são fatores que determinam por si sós o

* Alusão à "caixa de Skinner", na qual o rato precisa pressionar uma pequena alavanca para poder conseguir um pouco de comida.

desempenho dos alunos? É preciso mencionar que, na década de sessenta, além das pesquisas de observação da sala de aula, já havia principiado, embora ainda timidamente, um trabalho de pesquisa sobre a eficiência do ensino numa perspectiva processo-produto, pesquisa essa em que se estabelecia uma relação entre os comportamentos do professor (processo) e a aprendizagem do aluno (produto)¹⁰. O objetivo desse tipo de pesquisa era pôr em evidência aqueles comportamentos estáveis do professor que podiam levar a melhorar o rendimento dos alunos. Noutras palavras, essas pesquisas visavam identificar um "efeito docente" (Durand, 1996). "O procedimento típico dos estudos do tipo processo-produto, da década de setenta, era o seguinte: primeiro, calculava-se a média dos resultados provenientes da avaliação de processos de ensino em sala de aula relativos a diversas situações ocorridas durante um período de várias semanas ou meses, colocando-os, em seguida, em correlação com medidas ajustadas de rendimento dos alunos provenientes dos resultados obtidos em testes padronizados de rendimento ministrados no fim do ano letivo." (Brophy, 1989, p. xiv). Muitas variáveis de tipo "processo"

¹⁰ Num artigo a respeito das tendências da pesquisa sobre o ensino, publicado em 1971, Rosenbloom salienta que não basta proclamar que a ação dos professores faz diferença, é preciso mostrar como. Ora, no momento em que se escreve esse artigo, poucas pesquisas vão nessa direção. "Há no máximo 70 estudos correlacionais ou experimentais nos quais os comportamentos observados, dos professores ou dos alunos, foram relacionados com o progresso do aluno. Quase todos esses estudos foram apresentados em 1966 ou posteriormente; a metade deles, aproximadamente, foi efetuada por alunos de doutorado cujos recursos eram limitados e só podiam, assim, utilizar 15 professores ou menos em suas amostras." (Rosenbloom, 1971b, p. 67). Mais adiante, ele indica que "Das 1000 comunicações apresentadas em 1971, por ocasião da reunião da American Educational Research Association, no máximo 15, segundo os mais generosos critérios, podem ser qualificadas de pesquisas sobre o ensino como a ação dos professores pode produzir uma diferença na aprendizagem dos alunos. Isso significa que há no máximo 15 estudos centrados na maneira como os verdadeiros professores influenciam na aprendizagem, pouco importa o critério de desempenho do aluno. Durante os sete anos de publicação do American Educational Research Journal, há no máximo 10 estudos, dentre todos os que foram publicados, que correspondem a esses critérios." (p. 68).

foram assim correlacionadas com os "produtos" do ensino. Por exemplo, as instruções dadas pelo professor ou as perguntas por ele feitas, o caráter direto ou indireto do ensino, a frequência dos exemplos utilizados, o tempo concedido aos alunos para responderem às perguntas, etc. Da mesma forma, as variáveis de tipo "produto" então estudadas foram ora o desempenho dos alunos em testes padronizados, ora a rapidez de aprendizagem, ora a motivação para aprender, ora o grau de ansiedade, etc.

O primeiro *Handbook of Research on Teaching* (1963) funcionou como catalisador na promoção das pesquisas do tipo processo-produto. No passado, segundo Durkin e Biddle (1974), houve muitos escritos e experiências pedagógicas, mas a maioria dos autores baseou suas recomendações na certeza de suas convicções (*commitment*) e não na evidência dos resultados da pesquisa. Da mesma maneira, a partir de um modelo de ensino baseado em Mitzel (1960) e compreendendo quatro classes de variáveis (*Presage, Context, Process, Product*), eles contribuíram para popularizar as pesquisas do tipo processo-produto que se multiplicaram logo após. Brophy e Good (1986) apontam também a influência determinante do artigo de Rosenshine e Furst (1973), na segunda edição do *Handbook of Research on Teaching*, no sentido de estimular a pesquisa nas salas de aula. Começavam assim a ser identificados padrões de comportamento que podiam distinguir um professor eficiente de um outro tido como ineficiente. (Medley, 1979, p. 15).¹¹ Tomava-se consciência também de que mudar os programas, como nas grandes reformas nacionais, não era o melhor remédio, e que o próprio uso dos programas pelo professor era uma variável essencial. "Estamos começando agora a reconhecer que não basta simplesmente desenvolver um conjunto de material didático, um método de ensino ou uma inovação educacional, e que estudar a maneira como um produto

educacional é utilizado nas escolas é pelo menos tão importante quanto desenvolver o próprio produto." (Rosenhine, 1971b, p. 70)¹².

No início da década de setenta, ocorre um fato novo e interessante para o nosso tema: começam a ser publicadas sínteses de pesquisas sobre o ensino, entre as quais a de Rosenshine (1971)¹³, a de Rosenshine e Furst (1973) e principalmente a de Durkin e Biddle (1974), que muito estimularam o trabalho nessa direção¹⁴. Estes últimos enumeraram várias pesquisas sobre o ensino realizadas desde a década de cinquenta que nunca tinham passado por sínteses sistemáticas, e apresentaram sua obra-síntese como "o primeiro texto já escrito sobre o estudo do ensino" (p.vii).

Embora tenham se multiplicado na década de setenta, as pesquisas sobre o ensino, sobretudo as do tipo processo-produto, não conseguiram resolver, como era de se esperar, todos os problemas do sistema educacional. De fato, a insatisfação dos cidadãos americanos em relação à escola não data de ontem, e a saída, em 1983, do polêmico e provocador relatório da National Commission on Excellence in Education (NCEE), *A Nation at Risk: The Imperative For Educational Reform*, agrava

¹¹ Nesse mesmo livro, Rosenshine mostra, de modo inagrável, que as grandes reformas dos programas nos Estados Unidos não foram tipicamente por pesquisas nas salas de aula, para ver não somente como os professores utilizavam os programas, mas também qual o efeito dessas medidas sobre os alunos.

¹² Em sua obra *Teaching Behaviors and Student Achievement*, que é uma síntese de pesquisas sobre o ensino, Rosenshine (1971, p. 11) afirma a novidade da sua maneira de proceder: "Este livro é uma introdução a um campo de pesquisas relativamente novo na área da educação: o estudo da relação entre os comportamentos do professor e o desempenho do aluno."

¹³ Várias pesquisas (Good, Biddle e Brophy) não estavam de acordo com as afirmações de Coleman de que os professores eram uma variável insignificante no processo educacional e chegaram a publicar, em 1975, uma obra com um único tópico significativo: *Teachers make a difference!* Essa obra leva precedida por uma outra chamada *How teachers make a difference*, uma obra coletiva na qual Rosenshine apresenta a falta de consenso sobre o assunto e aponta a necessidade de estudos, de forma precisa e empírica, sobre a ação dos professores faz a diferença.

vou o ressentimento da população contra o sistema de educação. A nação americana está em perigo, afirmavam os autores do relatório: "Nossa incontestável superioridade de outrora nos setores do comércio, da indústria, da ciência e da inovação tecnológica está sendo alcançada por concorrentes do mundo inteiro [...] Saibam os americanos que, embora possamos, com razão, nos orgulhar do que as nossas escolas e colégios realizaram, no decorrer da história, e da contribuição que deram aos Estados Unidos e ao bem-estar de seu povo, as bases educacionais de nossa sociedade estão sendo desgastadas atualmente por uma onda crescente de mediocridade que ameaça o nosso próprio futuro enquanto nação e enquanto povo. O que era inimaginável, há uma geração, começou a acontecer: outros estão igualando e até superando as nossas realizações educacionais." (NCEE, 1983, p. 5). Para eles, não havia dúvida de que a perda da supremacia econômica mundial dos americanos para o Japão¹⁴ constituía uma ameaça direta à liderança política internacional dos Estados Unidos. A isso se adicionavam os sérios problemas internos, como o desemprego, os conflitos raciais, a pobreza, uma criminalidade elevada, etc., vistos como consequências imediatas de um sistema de educação à beira do naufrágio.

Os Estados Unidos precisavam, então, adaptar-se à nova realidade do comércio mundial que exigia conhecimentos mais elevados e qualificações de altíssimo nível. Se o conhecimento é doravante colocado entre as matérias-primas indispensáveis ao progresso econômico e social, a escola deve então assumir um papel preponderante. Essa responsabilidade não era plena-

¹⁴ Um paralelo pode ser estabelecido entre essas preocupações das elites da educação e os discursos observados na sociologia do trabalho também no início da década de oitenta, mesmo preocupação prática geral, isto é, formalizar os saberes para melhor formar os profissionais e assim poder enfrentar melhor a concorrência estrangeira. Ver principalmente Strobant, M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail*. Bruxelles: Éditions de l'Université Libre de Bruxelles. Isso significa dizer que o debate ultrapassou o campo educacional para se estender a toda a esfera de produção econômica.

mente assumida pela escola americana. Com efeito, a NCEE afirmava que a diminuição do rendimento escolar dos alunos em comparação com o das gerações precedentes ou com o dos alunos de outros países, era uma prova do profundo mal-estar que afligia o sistema de educação americano.

Vários outros relatórios publicados no início da década de oitenta por diferentes organismos americanos também diagnosticavam uma verdadeira crise da educação em todo o país. Weis (1989) nota igualmente que muitos deles atribuem toda a responsabilidade aos professores. Sua reflexão vem apoiar a opinião de H. Arendt (1993) segundo a qual a educação nos Estados Unidos sempre foi percebida como uma espécie de remédio para as dificuldades econômicas e sociais vividas pelo país: "Assim como sempre se esperou que as escolas resolvessem todo um leque de problemas sociais, econômicos e políticos que não dependem necessariamente delas, agora também se espera que os professores, por sua vez, resolvam todos os problemas das escolas. [...] O mais importante, conforme a primeira série de relatórios, é o fato de os próprios professores serem considerados responsáveis e não as condições nas quais eles trabalham." (Weis, 1989, p. 2).

Todos sabem, no entanto, que os professores não podem carregar sozinhos o peso dos problemas que perturbam a sociedade americana. Em contrapartida, como explica Weis (1989), quase ninguém pode negar que o ensino que eles ministram poderia ser melhor. Por sua vez, os formadores de professores aceitam uma parte da censura e constataam a necessidade de fazer os ajustes necessários. "A própria sociedade lança uma maldição poderosa e persistente sobre a sala de aula, e os educadores são obrigados a lutar com todas as suas forças para vencer as influências sociais mais negativas. Contudo, nenhuma desculpa retórica pode eximir as universidades de uma parte da responsabilidade para com os problemas da educação pública" (Grupo Holmes, 1995, p. 6). É deles, aliás,

que virão as propostas mais consistentes com respeito à necessidade de desenvolver um repertório de conhecimentos específicos ao ensino.

Os relatórios *Tomorrow's Teachers*, do Grupo Holmes, e *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*, do Carnegie Task Force on Teaching as a Profession¹⁶, publicados em 1986, seguem a mesma inspiração da segunda leva de relatórios (Silk, 1990)¹⁷ visando a reformar a educação e o ensino. Eles partilham as mesmas opiniões quanto ao diagnóstico e a reprovam, entre outras coisas, sua visão demasiadamente disciplinar e fragmentada e o fato de não terem sabido formar mestres competentes. Se a educação vai mal, dizem eles, isso, de uma maneira, está relacionado com aqueles que ensinam e que carecem de saberes profissionais fundamentais; é preciso, portanto, melhorar a formação dos futuros professores e profissionalizar muito mais o magistério (Grupo Holmes, 1986)¹⁸.

¹⁶ O Grupo Holmes é constituído por um grupo de representantes das faculdades e colégios de uma centena de universidades de pesquisa.

¹⁷ Esse grupo é constituído por personalidades oriundas de alto escalão da Igreja

pública, do mundo dos negócios, da educação e do sindicalismo docente.

¹⁸ Em seu artigo *National Commission Reports of the 1980s*, publicado em 1990 no *Handbook of Research on Teacher Education* (editado por W. G. Hargreaves e J. Silsby para a *Association of Teacher Education*, New York, Macmillan Publishing Company, pp. 72-92), John Silsby identifica duas principais áreas de referência sobre a educação. A primeira começou em 1983 com *A Nation at Risk* e trata essencialmente da análise dos problemas do sistema escolar público americano. A segunda é inaugurada em 1986 com *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*, do Carnegie Forum on Education and the Economy, e da análise de questões relativas à formação dos professores.

¹⁹ A constatação de uma situação insatisfatória do ensino revelou a necessidade de uma reforma das políticas e das práticas pedagógicas. Por esse motivo, em 1988, a *American Association of College for Teacher Education (AACTE)* — representando neste aspecto as relações estudos anteriormente — formulou um projeto a fim de estabelecer um repertório de conhecimentos do ensino que servisse para a elaboração de novos programas de formação de professores. Portanto, observava que, antes de constituir um problema teórico, o repertório da comunidade professoral ao ensino de (in)educação baseou-se numa forma de uma sociedade social, e está situada num terreno de implementação política e ideológica. Em seguida, realmente, a questão de um repertório de conhecimentos se transformou num problema de pesquisa mais propriamente científico cuja solução só impulsionamento poderia se prestar a um tratamento científico.

Essa convergência de pontos de vista apresentada pelos dois organismos demonstra a interdependência entre os dois aspectos do projeto global de reforma da educação. O primeiro diz respeito à necessidade de melhorar a formação dos mestres e o segundo, à profissionalização do ofício de professor. “A qualidade dos professores não será melhorada, a menos que melhorarmos a qualidade da formação que lhes é dispensada; entretanto, não podemos realizar essa tarefa sem mudar as universidades, os sistemas de reconhecimento profissional e as próprias escolas [...]. Os planos para melhorar a formação dos professores devem estar inextricavelmente ligados aos planos de melhoria do ensino enquanto professor. Esses planos devem ser elaborados e testados pelos professores das escolas e das universidades, bem como pelos administradores, os quais, assim se espera, colocá-los-ão em execução. A estrutura da remuneração, os modelos de carreira, as condições de trabalho e as responsabilidades profissionais dentro do ensino continuarão a influir sobre a estrutura, as políticas e a natureza da formação docente. O Grupo Holmes, constituído de líderes do próprio setor de formação de professores, está consciente da impossibilidade de reformar as escolas profissionais para professores sem mudar a estrutura do ensino, as possibilidades de carreira e os salários nas escolas do primeiro e do segundo graus.” (Grupo Holmes, 1986, pp. 23 e 26). Além disso, e de forma ainda mais relevante para o nosso tema, os argumentos apresentados, tanto pelo Grupo Holmes quanto pelo Carnegie Task Force on Teaching as a Profession, sugerem que um e outro aspectos devem ser alimentados pelo desenvolvimento de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino.

A importância histórica, epistemológica e política desse novo debate, em plena década de oitenta, reside no fato de que, dessa vez, não se tratava de enfatizar as pesquisas na área

da aprendizagem, nem de se lançar, como na década de sessenta, em grandes projetos nacionais de reforma dos programas escolares¹⁹. Ao contrário, na ótica da busca da excelência em matéria de educação, tal como definida então, e visto que a reforma da profissão docente e a reforma dos programas de formação de professores eram percebidas como dois projetos intimamente relacionados, foi considerado mais oportuno concentrar-se sobre o ensino e a formação de professores, pois, como se afirmava, o ensino não podia se profissionalizar e, a partir daí, melhorar o desempenho dos alunos, sem estar fundamentado em saberes especializados como em outras profissões²⁰.

A constituição de um tal núcleo de saberes profissionais, para usar o termo empregado pelo Grupo Holmes, deverá incluir também a socialização profissional²¹. Julga-se, de fato, que a constituição de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino levará os educadores que partilham o mesmo conjunto de experiências e saberes a formarem uma comunidade de pensamento. "Todos eles terão recebido uma educação comum que fará com que falem a mesma linguagem profissional, com que dominem um certo conjunto de habilidades e conservem valores profissionais que os unam co invés de dividi-los." (Grupo Holmes, 1995, p. 74).

¹⁹ Basta pensar nos programas C. H. E. M. Study (Quênia), M. A. C. O. S. (Câmbio Humano), P. S. C. (Pátria) e B. S. C. S. (Biologia), nos quais o Estado (evidentemente) investiu importantes somas durante a década de sessenta.

²⁰ Para se ter uma boa idéia das pesquisas na área de formação de professores nos Estados Unidos, ver o artigo de J. E. Larmer e J. W. Little, *Research on Teacher Training*, publicado em 1986 na terceira edição do *Handbook of Research on Teaching*, editado por Martin C. Wittrock, New York, Macmillan Publishing Company, pp. 527-569.

²¹ Bourdieu (1991; 1993) chama de "profissionalismo" o processo de socialização profissional. Esse processo se caracteriza principalmente pela adoção dos mesmos os regras, normas e atitudes que definem o que se poderia chamar de uma comunidade profissional.

Se o professor é um agente de primeira importância na busca da excelência educacional e se o desvelamento dos saberes que ele utiliza é uma condição para a profissionalização²², quais são então as práticas, os saberes, as competências que aumentam a eficácia do ensino? Responder a essa pergunta significa, de um certo modo, identificar um repertório de conhecimentos próprios ao ofício de professor.

Para especificar esses saberes, é preciso mobilizar um vasto movimento de pesquisa a fim de determinar um repertório de conhecimentos - "a knowledge-research base" de Christensen (1996) - específicos ao ofício de professor. "Na área da psicologia cognitiva, a expressão 'repertório de conhecimentos' é geralmente associada à ciência cognitiva. Ela se refere a um conjunto de regras, de definições e de estratégias de que um computador necessita para reagir tal como faria um perito num determinado contexto de tarefas. Esse conjunto de regras está relacionado, geralmente e de forma mais específica, a uma área ou a uma tarefa em particular. É o segredo da competência de um 'sistema especialista'. No campo do ensino, o repertório de conhecimentos é o conjunto de saberes, de conhecimentos, de habilidades e de atitudes de que um professor necessita para realizar seu trabalho de modo eficaz num determinado contexto de ensino, como por exemplo, ensinar matemática a uma turma de crianças de dez anos numa escola do centro da cidade ou ensinar literatura inglesa a uma turma de concluintes do segundo grau numa escola particular destinada à elite." (Wilson et alii, 1987, p.

²² Bourdieu (1991; 1993) chama de "profissionalidade" o movimento do domínio profissional de uma atividade. Esse movimento se faz por meio da melhoria das competências e da racionalização dos saberes que fundamentam essa atividade. Trata-se de ampliar a possibilidade de agir sobre a prática a partir de saberes formalizados. A profissionalidade no ensino supõe assim uma mudança nos saberes e sua integração na formação.

105)²⁹. A partir daí, a tarefa consiste em tentar sintetizar, por meio de metanálises e de resenhas de pesquisas, os resultados de uma quantidade impressionante de trabalhos realizados desde o início da década de oitenta, para deles extrair resultados passíveis de guiar a prática docente (Weng, Haerfel e Walberg, 1993). "A síntese de pesquisas faz da década de oitenta um período extraordinário na história da pesquisa sobre o ensino." (Walberg, 1986, p. 214). A metanálise é, assim, de uma certa maneira, o prolongamento das pesquisas do tipo processo-produto (Shulman, 1986, p. 10), pois ela vai além dos resultados particulares e torna possível a generalização dos resultados.

Os enfoques de pesquisa sobre a determinação de um repertório de conhecimentos numa linha de profissionalização proliferaram nos últimos doze anos e as pesquisas do tipo processo-produto deixaram de ocupar a totalidade do espaço conceitual. "Esse método mostrou-se eficiente para revelar que certos professores obtinham melhores resultados que outros junto aos alunos, e para documentar o papel das variáveis quantitativas de base tais como o tempo passado numa tarefa e o tempo consagrado ao ensino ativo. Entretanto, ele não se prestava ao estudo de aspectos mais sutis e qualitativos do ensino." (Brophy, 1989, p. xiv). Não sendo apropriado para o estudo desses aspectos mais moleculares do processo de ensino, o enfoque processo-produto também sofreu inúmeras

²⁹ Vários autores tentaram definir o que seria um repertório de conhecimentos. Por exemplo, "Por repertório de conhecimentos queremos significar o repertório total de habilidades, informações, atitudes, etc., do qual os professores necessitam para cumprir com os seus responsabilidades em sala de aula." (Tison e Vail, p. 5). Os problemas surgem, entretanto, quando, além de uma definição geral, tenta-se prever a natureza dos saberes, habilidades e atitudes que são necessários para ensinar.

críticas³⁰. Por exemplo, certos autores (Clark e Peterson, 1986; Calderhead, 1987) insistiram sobre os processos de pensamento do professor, ultrapassando assim a única parte visível dos comportamentos deste. A pesquisa sobre o ensino passa a se apoiar então na psicologia cognitiva e a examinar as formas pelas quais o professor em atividade processa a informação³¹. Os trabalhos de Schön (1983), graças aos seus conceitos de prático pensador e de conhecimento na ação, deram também um grande impulso à pesquisa sobre os processos de pensamento utilizados pelos profissionais do ensino. "O conhecimento na ação é às vezes inaccessível diretamente aos próprios profissionais, pois, embora eles possam demonstrá-lo na ação, são incapazes de descrevê-lo verbalmente. Assim, os jogadores de tênis, que devotem a bola ao adversário em lances rápidos, calculando intuitivamente os lugares específicos da quadra em que a bola poderá cair, são quase sempre incapazes de descrever o conhecimento que possuem em relação ao controle da bola, mesmo que isso esteja profundamente li-

³⁰ Os defensores dos novos enfoques de pesquisa criticaram muitas vezes, de modo vago e às vezes injusto, o enfoque processo-produto. Em, no entanto, creiam. Por exemplo, em 1977, Noddy indicava que o professor deveria se preocupar muito mais com os comportamentos do aluno do que com os seus resultados: "O comprometimento do professor pode afetar o aproveitamento somente por intermédio de seus efeitos sobre o comportamento do aprendiz." (p. 70). O ETES (Research Teacher Evolution Study), projeto de pesquisa realizado sob a direção de Berliner (1978), pôs em evidência a importância do ALT (advanced learning target) como unidade intermediária, isto é, o fato de levar em conta que os comportamentos de ensino dos alunos estão ligados à maneira de ensinar dos professores, os quais podem sofrer um período de tempo mais ou menos longo para a aprendizagem. Além do mais, basta examinar o modelo de Porter e Brophy (1986) para perceber até que ponto essa concepção se aplica.

³¹ Esse modo de investigação recebeu um impulso decisivo após a convenção organizada pelo National Institute of Education em 1974, na qual um grupo de trabalho (Grupo de Trabalho 6) presidido por L. S. Shulman abordou o tema: "Teaching as clinical information processing" e propôs um esboço de trabalho sobre esse assunto. Isso levou, em 1976, à criação do Institute for Research in Teaching, na Universidade de Michigan, que deu início ao primeiro programa importante de pesquisa sobre os processos de pensamento dos professores (Clark e Peterson, 1986, p. 256).

gado à habilidade que possuem. Ocorre o mesmo com os advogados, que não conseguem descrever os conhecimentos subjacentes à habilidade de interrogar uma testemunha, e também com os professores, que não conseguem descrever os conhecimentos que regem suas interações em sala de aula." (Calderhead, 1987, p. 3). Outros autores (Bolster, 1983; Doyle, 1977, 1986), de inspiração etnometodológica, também ressaltaram as limitações de uma visão quantitativa que se limita a somar os comportamentos do professor e colocaram em evidência a importância do significado dos comportamentos do professor para os alunos, descrevendo minuciosamente os fatos que ocorrem na sala de aula²⁶. "O mais importante de tudo é que uma grande parte das pesquisas da área de Ciências Sociais, sobre o ensino, supõe que a causalidade nas salas de aula ocorre unilateralmente do professor para os alunos. Especialmente nos estudos sobre a eficiência do professor, a aprendizagem é analisada como o rendimento do aluno resultante do processo de ensino, o qual, por sua vez, é definido como as iniciativas do professor que estimulam as respostas do aluno. Essas iniciativas podem ser vistas como uma forma direta de provocar reações específicas no aluno ou então, conforme determinadas pesquisas a respeito dos efeitos sobre o ensino, podem ser analisadas como uma maneira de desencadear formas definíveis de processamento da informação, as quais, por sua vez, produzem a aprendizagem. Num ou noutro caso, o ensino é visto exclusivamente em termos da influência que os instrutores têm sobre os alu-

²⁶ Para uma crítica do enfoque processo-produto, consultar a obra de Doyle (1977), que menciona principalmente a frágil capacidade teórica e explicativa desse paradigma de pesquisa, a exagerada ênfase que é dada aos comportamentos do professor, deliberando os dos alunos, a separação, em unidades independentes, dos fatores interligados que ocorrem na sala de aula, a tendência a atribuir uma direção à causalidade dos fatos, a importância demasiado grande atribuída à frequência dos comportamentos do professor ("mas, assim é melhor?"), etc.

nos; os efeitos recíprocos dos alunos sobre os professores ou dos alunos entre si e em seguida sobre os professores são percebidos como sendo inexistentes ou de consequência não primordial" (Bolster, 1983). Essas novas preocupações no campo da pesquisa provocaram a introdução de novos instrumentos metodológicos como o diário de bordo, a revisão estimulada (stimulated recall) e a técnica do quadro-repertório (repertory grid technique) (Clark e Peterson, 1986). Também levaram a examinar novos conceitos, como o de especialista em educação. O conceito de especialista vem das pesquisas sobre inteligência artificial e sobre robótica, nas quais o objetivo é produzir sistemas, chamados de sistemas especialistas, baseados na verbalização de procedimentos de resolução de problemas realizada por especialistas de uma determinada área. "A transferência desse conceito para o ensino deu origem a duas linhas de pesquisa (cognitiva e etnometodológica) que utilizam a verbalização de professores experientes a respeito de seus próprios planos e de suas práticas. Os especialistas são pessoas aptas a resolver dilemas complexos próprios à sua área." (Tochon, 1991, p. 6).

REPERTÓRIO DE CONHECIMENTOS E PROFISSIONALIZAÇÃO

Quer se trate de um elemento ligado a um processo histórico, de uma característica estrutural ou de uma arma ideológica, os diferentes enfoques da sociologia das profissões atribuem um papel importante aos saberes na busca ou na manutenção do status de profissão. "Não pode haver profissão sem um repertório de saberes *formais capazes de orientar a prática*" (Bourdieu, 1993, p. 105). Considerando que estamos atualmente no cerne desse período histórico da profissionalização do ensino, é pertinente interrogarmos nos com mais profundidade sobre as relações entre os saberes e a profissionalização de uma ocupação para melhor identificarmos as suas implicações teóricas e políticas.

A maioria dos observadores da área de sociologia das profissões afirmam que existe uma diferença de grau e não de natureza entre as profissões e as ocupações não-profissionalizadas. Ritzer & Walczak (1986) representam essa realidade num continuum a partir da classificação de Reiss (1955). Sem discutir de modo aprofundado todos esses casos, indiquemos somente que são identificados cinco níveis e que o grau de profissionalização vai crescendo das profissões marginais, passando pelas ocupações que aspiram à profissionalização, depois pelas

semiprofissões, das quais faz parte a categoria dos professores, em seguida pelas novas profissões, até às profissões tradicionalmente estabelecidas.

Ritzer & Walczak (1986, p. 61) definem a profissão como "uma ocupação que passou por um processo de desenvolvimento que a torna capaz de convencer os outros (por exemplo, os clientes, a lei) de que ela adquiriu uma constelação de características geralmente aceitas como sendo as de uma profissão". Essa definição permite combinar elementos de três enfoques teóricos do estudo contemporâneo das profissões: "process approach", "structural-functional approach", "power approach". Em primeiro lugar, os defensores do enfoque do processo (*process approach*) afirmam que existem certas etapas a serem vencidas para que uma ocupação possa atingir o status de profissão. A análise histórica permitia identificar o processo que conduziu à profissionalização. Esse processo de profissionalização comportaria seis etapas: 1) a obtenção de uma ocupação exercida em tempo integral; 2) a adoção de uma denominação social que se torna exclusiva; 3) a formação de uma associação profissional de âmbito nacional; 4) a criação de escolas de formação; 5) a formulação de um código de ética; 6) o desenvolvimento de estratégias políticas visando à obtenção de um apoio legal. Esse enfoque foi muitas vezes criticado por ter generalizado demais a sua aplicação dos processos passados ao contexto presente. De fato, a fim de profissionalizar o ensino, poderia parecer pertinente basear-se na experiência das grandes profissões solidamente implantadas, mas esse exercício, embora instrutivo, torna-se logo decepcionante. Primeiro, porque elas alcançaram o status de profissão numa outra realidade histórica, o que reduz consideravelmente o valor das transposições que somos tentados a fazer. Em seguida, porque o ofício de professor comporta uma variedade de características históricas e atuais únicas que complicam toda e qualquer comparação.

O segundo enfoque do estudo das profissões, o enfoque estrutura-funcionalista (*structural-functional approach*), identifica as características distintivas das profissões. Esse enfoque identifica seis características que diferenciam as profissões das ocupações não-profissionalizadas. O conhecimento sistemático e geral é considerado como a mais importante. Para os estruturalistas, uma profissão possui um saber de alto nível transmissível de um profissional a outro no âmbito de um programa de formação. Outros atributos como a autonomia (os profissionais são avaliados somente por seus iguais), o altruísmo (deve-se levar em conta primeiro os interesses do cliente), a autoridade sobre o cliente, a cultura ocupacional distinta (associações profissionais, escolas de formação) e o reconhecimento do público e do aparelho legislativo são igualmente mencionados. Várias críticas importantes foram feitas a esse enfoque. Bourdondie (1993) nota, por exemplo, que os estruturalistas costumam muito mais fazer a apologia do que a crítica das profissões.

Finalmente, em terceiro lugar, o enfoque do poder (*power approach*) constitui a concepção em vigor desde o fim da década de setenta. Esse enfoque pode ser definido da seguinte maneira: "A capacidade que possui uma ocupação (pela ação de seus líderes) de obter e de conservar um conjunto de direitos e de privilégios (e de obrigações) face a grupos sociais que não os concederiam de outro modo. Isso significa que a resistência, ou o potencial de resistência, presente entre diversos grupos sociais (o público, o Estado), deve ser vencida pela profissão." (Ritzer e Walczak, 1986, p. 79). Poderíamos nos perguntar de onde vem essa habilidade ou essa capacidade que possuem as profissões de obter e de conservar privilégios. Segundo Jamous & Peloille (1970) (citados em Ritzer e Walczak, 1986) as profissões souberam criar uma margem de incerteza e de indeterminação em torno de um setor de atividades. Isso

decorre, segundo eles, da impossibilidade relativa de rotinizar ou de segmentar o trabalho em ações simples e fáceis de serem aprendidas pelos não-iniciados. Esse enfoque supõe, assim, que uma profissão determina um saber específico, saber esse que permite gerar uma competência profissional única em relação à margem de incerteza e de indeterminação existente num determinado campo. Entretanto, essa forma de poder é enormemente tributária do apoio oferecido pelas elites da sociedade, pois são elas que, no fim das contas, têm o poder de conceder ou não o status de profissão a uma ocupação. Desse modo, portanto, as profissões podem fazer um uso político e ideológico da indeterminação conceitual, com o fim de obter uma margem apreciável de autonomia.

Apesar das diferenças importantes existentes entre eles, os três enfoques da profissionalização dão a mesma ênfase ao saber. Isso não é estranho, visto que as profissões evoluem no seio de sociedades pós-industriais, como a nossa, onde a ciência e a racionalidade exercem uma influência marcante desde o século XVIII e representam uma condição para o progresso econômico e social. Para Dandurand e Olivier (1991), os laços criados entre a ciência e o desenvolvimento das sociedades capitalistas tornam-se evidentes se considerarmos sua influência maior sobre o aperfeiçoamento dos meios de produção e o desenvolvimento subsequente do que se chama de produção de massa. Collins, citado por Dandurand et Olivier (1991), "descreve a sociedade americana, protótipo da modernidade até hoje, como uma *credential society*, isto é, como uma sociedade que coloca em seu centro o saber certificado nas universidades, porta de acesso aos cargos de direção e à sua monopolização, para formar o que ele chama de *political labor*, em oposição à massa que se dedica ao *productive labor*". Existe, assim, uma relação orgânica entre a universidade enquanto lugar de produção, de difusão e de legitimação dos saberes, os

conhecimentos científicos e a existência de uma classe de trabalhadores (os especialistas ou o "political labor") que, ao se apropriarem desses conhecimentos, tornam-se altamente qualificadas e podem então aspirar ao status de profissionais.

Considerando o que foi dito anteriormente, qual pode ser o impedimento, sobre a profissionalização do ofício de professor, de representações ainda comumente veiculadas por inúmeros dirigentes que afirmam o conhecimento aprofundado da matéria e uma experiência como educando são suficientes para ensinar? Se seguirmos as conclusões de Friedson, seria necessário considerar como uma ameaça à profissionalização do ofício de professor toda medida visando a reduzir o preparo pedagógico (sa-fício da formação disciplinar (saberes não-específicos ao trabalho), porquanto, consequentemente, todos aqueles que detêm o saber disciplinar exigido podem ter livre acesso ao exercício da "profissão de professor" sem outra forma de processo.

As universidades têm um papel privilegiado no que diz respeito à profissionalização. Elas são, ao mesmo tempo, um pólo de produção e de legitimação do saber; elas são também instituições de difusão e de certificação dos conhecimentos (Jlobert, 1985). O papel delas é fornecer os conhecimentos necessários e garantir, de uma certa maneira, a qualidade da produção daqueles que os possuem. O período de formação deve ser bastante longo e sistemático, a fim de que certos padrões de alto nível de formação sejam atingidos (Jlobert, 1985). Além disso, a universidade deve possibilitar aos futuros profissionais a aquisição de uma personalidade no plano profissional, isto é, uma maneira socializada de ser, de pensar e de agir, ou seja, o profissionalismo.

Pouco importa como nos situamos em relação a um ou outro dos enfoques teóricos do estudo das profissões, a questão do saber, embora abordada diferentemente - seja como processo-

so no interior de uma formação, seja como traço característico maior de uma profissão, seja como uma poderosa arma ideológica -, permanece central em todo processo de profissionalização de uma ocupação. É pelo menos o que afirmam os membros do Grupo Hoimes (1986), que constatam que as profissões instituídas sobieram desenvolver, através do tempo, um corpus de conhecimentos especializados, bem demarcados, científicos e padronizados²⁷, transmitidos pela educação profissional e pela prática clínica. Segundo eles, é nisso que se fundamenta o seu status profissional. Como já foi dito anteriormente, eles estimam que esse saber empírico, capaz de fornecer uma base sólida para o alicerçamento da prática e da formação profissional, existe no ensino. Fielis a uma concepção funcionalista do saber profissional (Bourdondia, 1994), eles recomendam o seguinte (p. 63): "Os esforços para reformar a formação dos professores e a profissão docente devem começar, então, por um sério trabalho de elaboração de um repertório de conhecimentos da profissão e pelo desenvolvimento de meios pelos quais esse repertório possa ser comunicado. [...] Entre todas as profissões, o ensino é aquela que deveria estar assentada sobre um sólido núcleo de conhecimentos, considerando que o desenvolvimento e a transmissão de conhecimentos constituem a sua própria essência". Precisamos, por isso, acreditar que o desenvolvimento de um repertório de conhecimentos exclusivos, originais e científicos seria suficiente para garantir a profissionalização do magistério? De forma alguma, pois, como vimos, profissionalização e poder estão intimamente relacionados. Fazer os outros admitirem a pertinência e a eficácia de seu próprio trabalho é, de um certo modo, uma questão de persuasão e de comunicação pessoal. É necessário também acre-

²⁷ Selon (1986) acredita que esse último aspecto é particularmente importante, visto que exerce influência sobre a relação pedagógica que se cria, segundo a prática docente, entre o saber da teoria de uma profissão e sua prática.

ditar que a profissionalização do ensino poderia garantir o sucesso da reforma da educação? Seríamos muito ingênuos em sustentar tal posição. A profissionalização também não está livre de efeitos perversos (Ritzer e Walczak, 1986) e são inúmeros os casos de profissionais de outras áreas que abusaram do sistema. Apesar de tudo, a profissionalização do ensino parece ser, atualmente, o mais promissor projeto de ação, embora esteja eivado de armadilhas.

De fato, a situação dos professores face à profissionalização do ensino parece problemática. Em primeiro lugar, observa-se que se trata de uma profissão de massa (Labaree, 1990) cuja força de trabalho, entre as semiprofissões, permanece insuperável, mesmo pelas enfermeiras. A multiplicação das instituições de formação, associada às crescentes necessidades do sistema de educação manifestadas durante este século, prejudicou tanto o estabelecimento quanto a generalização de padrões de formação. Em segundo lugar, o ofício de professor é uma atividade altamente sindicalizada, e isso há um tempo suficientemente longo para que se tenha implantado uma sólida cultura sindical. Essa cultura pode ir de encontro ao que as profissões veiculam oficialmente, por exemplo no tocante às normas de qualidade dos serviços e à responsabilidade profissional dos trabalhadores para com o cliente²². Em terceiro lugar, o ensino

²² Não se pode negar que a sindicalização contribuiu enormemente e ainda continua contribuindo para melhorar as condições de trabalho dos professores e, conseqüentemente, o funcionamento e o desempenho das escolas. Por outro lado, também não se pode negar que as profissões tiveram demasiadas vezes uma atitude corporativista que as no sentido oposto à prestação do público. Todavia, podemos nos perguntar se a profissionalização do ensino (sobretudo por intermédio de uma corporação profissional) não constituiria uma contribuição complementar determinante para a qualidade da educação. Além dos interesses corporativistas tradicionais, que invadem tanto as corporações quanto os sindicatos, uma liderança importante sublesta, ou um erro profissional, ao passo que uma corporação pode lutar por meio de um conselho de disciplina composto pelos próprios membros. Há aí um caso interessante de divergência fundamental de funcionamento que merece ser seriamente examinado. O

carrega uma imagem desvalorizada e estereotipada de "ocupação para mulheres" ou de "carreira-por-falta-de-algo-melhor" que prejudica o recrutamento de excelentes candidatos, bem como o reconhecimento do magistério pelas elites da sociedade, pelos governos e pelo público em geral (Sykes, 1989; Bain, 1990; Labaree, 1990). Em quarto lugar, a falta de professores de carreira no debate sobre a profissionalização de sua própria ocupação dá a entender que eles não estão realmente preocupados com isso. Carboneau (1993) chega a formular a hipótese de que, do mesmo modo como eles dão pouco crédito à universidade, eles também dão pouco crédito ao discurso sobre a profissionalização. Outras dificuldades tais como os limites políticos e fiscais no tocante ao aumento dos salários dos professores, a resistência política dos pais, dos cidadãos e dos políticos ao controle da escola por profissionais e a dificuldade em obter o reconhecimento da especificidade e do valor dos saberes dos professores se opõem ao processo de profissionalização do ensino. Este último aspecto demonstra que o professor está presente nas experiências de vida de uma grande maioria dos cidadãos de nossa sociedade, nem que seja pelo fato de que quase todos frequentaram a escola durante um período mais ou

menos, em virtude da lei, é obrigado a debater seus membros, mesmo que a conduta deles seja indesejável. É difícil imaginar dessa maneira como o público (isto é, os alunos e os pais) pode ser protegido e como a atividade de professor pode, em olhos desse mesmo público, atingir a credibilidade no tocante a esse aspecto. Nesta perspectiva, Jean-Pierre Proulx, da Universidade de Montreal (1995), menciona os efeitos benéficos da dupla submissão dos jornalistas ao seu próprio sindicato e à liderança dos jornalistas profissionais. Partilhemos sua posição a esse respeito: "Para o corpo docente, o controle do desenvolvimento na área da educação passa, no minha opinião, por uma redefinição de seu próprio papel enquanto agente na área da educação. Seu papel sindical está em primeiro plano desde a década de 60 e tem uma legitimidade incontestável. Mas também tem limites. É preciso garantir, como tem sido feito, a autonomia do Conselho Superior de Educação, e reconhecê-lo publicamente, e sobretudo a autonomia, da dimensão profissional do ensino. Não há ambigüidade nas solicitações da sociedade a esse respeito, e o meio docente deve tomar uma atitude." (p.224).

menos longo de suas vidas (Lortie, 1975)²⁹. Esse encontro cotidiano numa instituição de ensino, em contato com os mestres, assume um papel de desmistificação do ofício, da prática e dos saberes docentes que, pelo menos na aparência, estão muito mais próximos do senso comum que os das profissões já instituídas, como a de médico e a de engenheiro, por exemplo.

Conclindo, embora representem apenas uma etapa da uma estratégia epistemológica e política global, marcada por o ofício de professor, a determinação e o desenvolvimento de saberes não deixam de ser tarefas altamente importantes e até inevitáveis no contexto atual.

²⁹ "Aqueles que ensinam vivem, geralmente, dentro de uma instituição de ensino com professores, do primeiro grau à universidade. De fato, os jovens aprendem por qualquer outra categoria profissional, julgar-se que o aluno passou em média 3.000 horas em contato direto com professores ao receber o seu diploma de segunda grau" (Lortie, 1975, p. 63).

POSTULADOS DA PESQUISA SOBRE UM REPERTÓRIO DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DO ENSINO

No âmbito do trabalho que nos preocupa, é preciso mencionar que o impulso dado ao movimento de profissionalização pelo Grupo Holmes se traduz concretamente por um esforço visando a determinar um repertório de conhecimentos específicos ao ensino. A pesquisa de um repertório de conhecimentos se efetua, assim, a partir de dois postulados fundamentais: 1) existe um repertório de conhecimentos peculiar à função de professor que distingue essa ocupação das outras profissões e do saber reificado do cidadão comum; 2) a determinação desse repertório de conhecimento se dá pelo estudo do trabalho docente. Convém examinar individualmente esses dois postulados.

1) Existe um Repertório de Conhecimentos Peculiar ao Ofício de Professor

Mesmo que a importância das implicações suscite grandes polêmicas, uma vasta porção dos pesquisadores americanos, como já demos a perceber acima, está de acordo com

relação ao seguinte ponto: é preciso repensar a profissão e a formação para o exercício da profissão a partir de critérios de qualidade e de excelência. Estamos pisando, portanto, no terreno das normas. Precisemos desde já que a normatividade da questão de um repertório de conhecimentos decorre do fato de estarmos diante de pesquisas que tentam definir um corpus de saberes válidos para uma prática profissional específica. Não se trata de estudar somente o que é fixo e da competência das ciências da educação, mas igualmente de determinar o que deve ser. Ora, esse aspecto normativo é inevitável na medida em que lidamos com o conteúdo de uma profissão não somente para descrevê-la, mas também para orientar eventualmente a prática daqueles que a exercerão. Portanto, não se trata somente de estudar o ensino para melhor compreendê-lo, é preciso também chegar a compreender melhor como fazem aqueles que ensinam com um certo sucesso (Philips, 1988).

Entretanto, essa normatividade nos postulados que servem de base aos enfoques científicos interessados em nosso assunto não implica necessariamente falta de objetividade no encaminhamento das pesquisas. Além disso, consciente da dimensão normativa de seu trabalho, o pesquisador estaria menos propenso a ver os resultados de sua pesquisa como elementos absolutos envolvidos na aura imaculada da cientificidade. No repertório de conhecimentos específicos ao ensino, a normatividade deve ser compreendida como o horizonte aberto do professor, como o desejo de colaboração do pesquisador diante da prática de um profissional³⁰. Ao falarmos de

³⁰ "É impossível adotar uma posição totalmente neutra em todas as situações de intervenção: pelo contrário, o momento de proceder de quem intervirá carregará o peso de suas filiações e de suas identidades, segue os trajetos de suas histórias culturais e assume o cor de seus juízos de valor e de suas preferências. Qualquer tentativa consciente de se desinteressar desses atributos mui ou mesmo silenciosos acaba sendo uma ação orientada para um ideal que está fora de alcance." (Tremblay, M. A. 1990, pp 23-24)

normatividade, estamos nos referindo às pesquisas que objetivam uma orientação ou uma modificação da ação. Essa orientação e essa modificação da ação só podem ser feitas de um ponto de vista normativo, isto é, segundo uma representação "ideológica" do que deveria ser (o desejável). É todavia possível realizar pesquisas "científicas" com objetivos práticos. A ciência possui, de fato, uma longa tradição de intervenção "de campo" (para não sair das Ciências Humanas, basta pensar na Antropologia Aplicada). Todavia, em nenhum caso a ciência pode determinar as finalidades da ação (isso faz parte da liberdade do agente); ela pode apenas indicar, vez por outra, os melhores meios para atingir certos objetivos.

O alcance desses objetivos normativos (qualidade e excelência) parece em parte difícil devido ao esfacelamento dos saberes na formação inicial. É por isso que a maioria dos observadores acaba por desejar uma reorientação da formação de professores em função de um conteúdo de base pertinente em relação às tarefas concretas realizadas pelo professor na sala de aula. A determinação desse conteúdo de base — o *knowledge base* — surge então como uma excelente maneira de melhorar a formação dos professores, o que, na opinião de muitos, não deixará, no final das contas, de exercer uma influência positiva no encaminhamento do ensino de um modo geral.

Além disso, como vimos acima, se bem que não seja o único elemento, a posse de um saber específico constitui uma das dimensões essenciais das profissões³¹. Em situações que exigem a sua ação, o profissional utiliza um saber específico que o distingue das outras ocupações. Por esse motivo, a identificação e a validação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino contribui, com certeza, para definir o status

³¹ Ver a este respeito o número temático do *Revue des sciences de l'éducation* que título é *La professionnalisation de l'enseignement et la formation des enseignants* (A profissionalização do ensino e a formação dos professores), vol. XIX, nº 1, 1993.

profissional dos professores²². É pelo menos o ponto de vista perilhado por vários autores que gravitam em torno de Schön (1983; 1987) e que propõem agora que se conceba o papel do professor não como o de um artesão, nem de um técnico, nem de um especialista da disciplina, mas sim como o de um profissional. O exercício de uma profissão implica, portanto, uma atividade intelectual — voltada tanto para a concepção como para a execução — que compromete a responsabilidade individual do agente.

É fácil, então, compreender a efervescência que envolve atualmente as pesquisas sobre a determinação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino. As implicações são de grande importância e estão intimamente interligadas: melhoria da qualidade do ensino, diminuição da evasão escolar, melhor formação inicial, melhoria do desempenho dos alunos e profissionalização do ofício de professor e, finalmente, assim esperamos, benefício para a sociedade como um todo.

2) A Determinação de um Repertório de Conhecimentos Específicos ao Ensino Deve Ser Feita a Partir da Análise do Trabalho Docente

Parece-nos essencial sublinhar aqui que esse movimento de profissionalização implica uma formação para o ensino mais

²² Falsam, evidentemente, vários exemplos para que os professores sejam plenamente reconhecidos como profissionais. A nosso ver, um desses elementos é ser sua interpretação, longe de nos a féria de sugerir que a constituição e a validação de um repertório de conhecimentos do ensino seja um instrumento inflexível num processo de profissionalização. Todavia, nesse processo político que é a profissionalização, no âmbito relativamente controlável pode constituir um argumento de valor. De qualquer modo, o reconhecimento do valor desse corpus de saberes não é um processo puramente científico e depende em grande parte do poder de negociação do grupo que busca ser reconhecido como profissional. Por outro lado, é difícil pensar como um grupo que ocupa um status de profissão pode transmitir a sociedade a delegar-lhe o exercício exclusivo de uma função se ele não demonstrou nenhuma forma de especialidade em seu saber e em sua ação.

integrada e mais relacionada com as próprias condições de exercício do magistério. Para todos os que participam do debate, uma opção de pesquisa foi se legitimando pouco a pouco: diante dessa problema tão complexo que é a educação, problema que comporta variáveis sociais, econômicas e organizacionais, é preciso tentar compreender e eventualmente agir sobre aquelas que estão mais próximas do contexto da prática do ensino. Isso significa que, após um eclipse bastante prolongado, as questões apresentadas pelo debate sobre a formação docente, assim como a pesquisa de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino têm o mérito de chamar novamente a atenção sobre um aspecto que foi durante muito tempo negligenciado pelas ciências da educação: o trabalho docente na sala de aula²³. Trata-se assim, a partir do estudo de campo, como dizem os antropólogos, de identificar o que distingue a atividade pedagógica das outras ocupações e o saber dos professores do do cidadão comum. Em consequência, é nesse contexto de um retorno ao essencial e de um horizonte de excelência que um número cada vez maior de pesquisadores insistem sobre o papel primordial do professor no desempenho dos alunos na escola (Gage, 1984; Porter e Brophy, 1988; Shulman, 1986).

²³ Isso inclui, evidentemente, tudo o que precede ou é posterior à ação do professor na sala de aula, como o planejamento ou a avaliação do ensino. Também pode compreender as representações ou imagens que o professor constrói a respeito do magistério antes mesmo de ter começado a ensinar.

obras realizadas até hoje que não somente tenta integrar os resultados de pesquisas pertencentes a diversas perspectivas, mas busca também situá-las num quadro teórico mais amplo. Essa tarefa é demasiado complexa e comporta uma série de problemas que vamos examinar de forma sumária na próxima parte. Uma consciência maior desses obstáculos permitirá, assim esperamos, encontrar soluções apropriadas e interpretar os resultados com maior precaução.

CONCLUSÃO

Alargamos uma etapa de nossa história educativa em que milhares de pesquisas sobre o ensino nas salas de aula foram produzidas (Biddle e Anderson, 1986, p. 235), com base em diversos enfoques metodológicos que tornam o repertório de conhecimentos específicos ao ensino extremamente rico (Doyle, 1990), embora a síntese e a articulação desses resultados seja uma tarefa muito complexa e ainda por realizar. Não somente não se pensa mais ser possível explicar a aprendizagem do aluno sem levar diretamente em conta as ações dos professores, mas também (pois não se vê mais esse tema presente na literatura) parece ter sido achada a resposta para a pergunta surgida durante a década de setenta: sim, o professor faz diferença. Entretanto, a proliferação das pesquisas, com tudo o que isso pode comportar em termos de resultados fragmentários, complementares e contraditórios, oriundos de pesquisas extremamente diferentes, sobre objetos bastante diversificados, torna também mais difícil a formulação de um repertório de conhecimentos para responder ao desejo desse movimento de profissionalização do ensino. É preciso, então, tentar sintetizar os resultados de pesquisa para ver as coisas com um pouco mais de clareza.

Este trabalho se insere nessa linha de síntese das pesquisas sobre os saberes necessários para ensinar. É uma das únicas

• Então, os resultados obtidos quanto à reflexividade dos professores sugerem que o grau de responsabilidade deles em relação ao aproveitamento dos alunos influencia na disposição de avaliar a situação e introduzir correções, se necessário.

A GESTÃO DA CLASSE

A gestão da classe consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem (Doyle, 1986). O grau de ordem varia em função dos desvios verificados face ao programa de ação implantado na sala de aula. Assim, dir-se-á que ele é frágil se os desvios são grandes e que é forte se os desvios são reduzidos. A ordem é necessária, mas nem por isso constitui uma garantia absoluta para a aprendizagem e para o bom êxito escolar. De fato, numa classe onde reina a ordem, é possível que certos alunos não se dediquem plenamente à atividade programada, sem todavia perturbar o programa de ação criando uma situação concorrente. O que Doyle (1986) chama de não-empenho passivo não traz nenhum problema à manutenção da ordem, mas é preciso se interrogar a respeito de suas repercussões sobre a aprendizagem dos alunos.

Convém igualmente sublinhar que a gestão da classe depende do contexto. É verdade que seus grandes princípios podem ser aplicados de maneira geral, mas a definição da ordem numa situação as atividades propostas, o tempo disponível, a organização material e social, assim como em função do padrão de comunicação privilegiado. Brophy (1983) evoca igualmente a necessidade, para os professores, de considerar outras variáveis, tais como o desenvolvimento intelectual e social dos alunos e as influências culturais e socioeconômicas.

A gestão da classe surge como a variável individual que mais determina a aprendizagem dos alunos (Good, 1979; O'Neill, 1988), antes dos elementos referentes à metacognição, à cognição e ao apoio parental (Wang, Haertel e Walberg, 1993). No entanto, é importante sublinhar que a importância da gestão da classe reside igualmente no desenvolvimento da criança do ponto de vista da responsabilidade pessoal e social.

Na presente pesquisa, a gestão da classe remete a todos os enunciados que dizem respeito à introdução e à manutenção de uma ordem geral na sala de aula a fim de favorecer a aprendizagem.

1) O Planejamento da Gestão da Classe

Doyle (1990) apresenta a gestão da classe como uma atividade fundamentalmente cognitiva, baseada na antecipação, pelos professores, da trajetória provável das atividades da sala de aula e no conhecimento das consequências dessas mesmas atividades sobre as situações de aprendizagem. O planejamento da gestão da classe começa não somente com o trabalho de preparação, antes do início do ano letivo, mas também com a implantação e a comunicação de regras, de procedimentos, de relações e de expectativas em face dos alunos assim que o ano se inicia (Brophy, 1983). As primeiras semanas do ano letivo são, assim, particularmente importantes, e isso talvez demonstre o papel fundamental da antecipação e da prevenção dos problemas no processo de gestão da classe (Evertson, 1989). Clark e Durin (1991) consideram que esse trabalho interno se efetua de modo muito mais eficaz se os professores conhecem a matéria que ensinam, se conhecem aqueles a quem vão ensinar e se sabem em que momento assumir o controle ou a liderança da classe. Evidencia-se, contudo, que, na falta de informações válidas sobre esses assuntos, os professores pautam suas decisões

pelas suas crenças e respeito da educação e do ensino (Shaveison e Stern, 1981). Entretanto, percebe-se que os professores se esforçam muito, no início do ano, para conhecerem melhor seus alunos e poderem, assim, elaborar uma opinião sobre eles.

O processo de planejamento da gestão da classe se caracteriza pela tomada de um conjunto de decisões relativas à seleção, à organização e ao sequenciamento de rotinas de atividades¹², de rotinas de intervenção, de rotinas de supervisão e de rotinas de execução (Roy, 1991). As rotinas consistem na automatização de uma série de procedimentos objetivando o controle e a coordenação de sequências de comportamentos aplicáveis a situações específicas. Elas têm por efeito: 1) reduzir o número de decisões a serem tomadas pelos professores; 2) reduzir o número de decisões a serem tomadas durante a intervenção; 3) aumentar a estabilidade das atividades; 4) aumentar a disponibilidade dos professores diante das reações dos alunos; 5) diminuir a ansiedade dos alunos, tornando os professores mais previsíveis.

A seguir, apresentaremos os resultados relativos ao planejamento das medidas disciplinares, ao planejamento das regras e procedimentos, e às representações e expectativas dos professores face aos alunos, ao seu desempenho, aos seus comportamentos e ao papel que lhes é atribuído.

a) O Planejamento das Medidas Disciplinares

Apenas um enunciado sobre o planejamento das medidas disciplinares foi extraído do conjunto das sínteses analisadas nesta pesquisa. Isso não permite supor que essa questão não seja

¹² As rotinas de atividades visam à identificação dos comportamentos de uma atividade, as rotinas de intervenção, à seleção de métodos, de procedimentos e dos tipos de questões para um dado objetivo; as rotinas de supervisão permitem a gestão e a organização das atividades entre si; finalmente, as rotinas de execução servem para estabelecer princípios de organização e de controle das decisões emanadas do planejamento.

tratada de maneira mais aprofundada em outros trabalhos. Guardemos em mente, contudo, que os professores mais bem-sucedidos no que diz respeito à gestão da classe planejam e chamam a atenção dos alunos para as consequências decorrentes da violação das regras já explicitadas (Doyle, 1990).

b) O Planejamento das Regras e dos Procedimentos

No início do ano, é importante que os alunos estejam conscientes do que se espera deles em termos de comportamento. Da mesma forma, as regras e os procedimentos (Everston, 1989; Tornic, 1992) também devem ser explicados e praticados sistematicamente (Shaveison e Stern, 1981).

Se é certo que a estruturação do ambiente físico aparece como uma variável importante para os professores, também é essencial para eles planejar como ele será utilizado. O planejamento da gestão da classe deve incluir rotinas capazes de prever deslocamentos fluidos no espaço e transições rápidas entre as atividades, permitindo assim empregar muito mais tempo nas atividades escolares. Essas rotinas devem levar os alunos a tomarem consciência de suas responsabilidades (Everston, 1989).

Os resultados de pesquisas realizadas tanto no primário quanto no segundo graus mostram que os professores que parecem obter melhores resultados na gestão de suas classes planejam o aproveitamento do espaço, a fim de possibilitar a realização de atividades de aprendizagem variadas, tendo sempre o cuidado de minimizar os problemas associados a deslocamentos potencialmente incômodos e de facilitar o trabalho de supervisão ("monitoring") dos alunos (Everston, 1989).

c) As Representações e Expectativas do Professor

Ao iniciar o trabalho de planejamento, os professores consideram uma variedade de informações a respeito dos alu-

nos. Eles levam em conta o sexo, a participação em classe, o conceito próprio ("self-concept"), o grau de competência social, o grau de independência, o comportamento em classe e os hábitos de trabalho e, finalmente, interessam-se também pela habilidade geral e pelo bom êxito dos alunos do ponto de vista escolar (Shavelson, e Stern 1981).

Evidencia-se igualmente que as crenças dos professores a respeito da natureza da inteligência humana exercem considerável influência sobre seus comportamentos em relação aos alunos (Good, 1990). De fato, os mestres que percebem a inteligência como uma entidade estável tendem a classificar os alunos de modo hierárquico de acordo com o desempenho que se espera deles. Essa organização tem as suas consequências, pois os alunos serão tratados de maneira diferenciada em virtude das percepções e expectativas forjadas a seu respeito. Quanto aos professores que veiculam uma visão dinâmica da inteligência humana, eles transmitem a idéia de que todos os alunos podem progredir, que as diferenças entre os modos de aprendizagem e os resultados são inevitáveis e que os alunos podem aprender com aqueles que demonstram uma certa habilidade.

Em resumo, o planejamento da gestão da classe consiste num trabalho de preparação e de planejamento que conduz a um conjunto de decisões. Entre outras coisas, essas decisões dizem respeito às regras da classe e às consequências associadas à transgressão dessas regras bem como às rotinas de funcionamento e o seu sequenciamento. As primeiras semanas do ano letivo são críticas, pois é nesse momento que os professores tentam prever e prevenir os problemas de gestão, adotando e comunicando regras e procedimentos e informando sobre as expectativas em relação aos alunos. É também durante esse período que procuram formar uma opinião sobre os alunos.

2) A Gestão da Classe em Situação de Interação com os Alunos

Nesta quarta parte, que trata da gestão da classe em situação de interação com os alunos, apresentaremos os resultados a respeito da aplicação das medidas disciplinares e das sanções, da aplicação das regras e dos procedimentos, das atitudes dos professores e da supervisão ativa da realização do trabalho. Os enunciados das subcategorias "enunciados gerais" e "outros enunciados" foram integrados ao texto contínuo sempre que possível.

c) A Aplicação das Medidas Disciplinares e das Sanções

Resultados de pesquisas empíricas citados por Doyle (1990) mostram que a frequência das intervenções visando a interromper problemas de comportamento se situa em torno de 16 por hora. A decisão de intervir está ligada ao conhecimento de três fatores: 1) o que causa o problema; 2) a natureza do problema; 3) o momento em que surge o problema. A ponderação de todos esses elementos se efetua rapidamente e se apoia em indícios comportamentais imprecisos, ambíguos. Para reduzir essa incerteza, os professores classificam os alunos de acordo com fatores tais como a persistência e o destaque dentro da estrutura social do grupo (Doyle, 1990). As intervenções bem-sucedidas junto aos alunos são geralmente feitas em particular, sem o conhecimento do grupo. Elas são breves, de modo que não interfiram no andamento das atividades da classe (Doyle, 1986), e não dão lugar a comentários suplementares por parte do aluno envolvido nem dos outros alunos. Para regular problemas de comportamento, os professores eficientes empregam sinais não-verbais e não-obstrutores (gestos, contato direto com os olhos, proximidade), que não quebram o efeito do clima. Quanto às interferências verbais, elas parecem consistir, na sua maioria, em simples repreensões (Psst! Espere! Pare com isso! Não!).

Quando se vêem obrigados a punir, os professores procuram fazer com que os alunos envolvidos assumam a responsabilidade dos seus atos. Eles também lhes indicam o comportamento aceitável e informam sobre as eventuais consequências da repetição dos comportamentos inadequados. Reynolds (1992) considera que os professores competentes só recorrem a punições em último caso, e elas são sempre de natureza moderada (Cruckshank, 1990; Doyle, 1990). Isso se explica pelo fato de os problemas de comportamento nas salas de aula raramente constituírem ameaças sérias à ordem ou à segurança (Doyle, 1990), e também porque a eficácia das punições, a longo prazo, para resolver problemas, mesmo graves, de violação às regras e à vida da classe, não está claramente delimitada. De fato, Doyle (1990) assinala que a maioria dos estudos sobre o assunto apresenta obstáculos morais e legais a tais métodos.

Os professores que obtêm melhores resultados no que diz respeito à gestão da classe acompanham de perto o desempenho das atividades e são capazes de reconhecer rapidamente, e até de prever, os comportamentos indesejáveis suscetíveis de se propagar ao grupo inteiro e de perturbar a ordem estabelecida (Good 1983b; Doyle 1986; Butler, 1987; Doyle 1990; Wang et alii, 1990; Good 1990; Tornic 1992). Eles sabem adotar medidas apropriadas antes que a desordem apareça (Doyle, 1986; Doyle 1990; Tornic, 1992) e dispõem de procedimentos e de técnicas variados para controlar essas situações (Medley, 1977; Doyle 1986; Cruckshank 1990; Doyle 1990; Tornic 1992). Os professores que gerem bem a sua sala de aula aplicam uma disciplina justa, coerente e firme em relação a todos os alunos (Griswold et alii, 1985; O'Neill, 1988).

5) A Aplicação das Regras e dos Procedimentos

As pesquisas sobre o ensino indicam que aqueles que melhor gerenciam suas salas de aula se baseiam em três princí-

pios para criar um clima de ordem no início do ano: 1) a simplicidade; 2) a familiaridade; 3) a rotinização. As primeiras atividades possuem estruturas organizacionais simples que habitualmente são familiares aos alunos: apresentação à classe inteira, trabalho individual ("seatwork"), ao invés de múltiplos pequenos grupos. As primeiras tarefas são realizadas facilmente num tempo relativamente curto. Elas são especificadas claramente e realizadas num ritmo intenso. Essas tarefas se baseiam frequentemente em trabalhos que os alunos provavelmente já elegeram no ano anterior. Uma boa parte do problema representado pela gestão da classe parece ser resolvido com a seleção de atividades e de tarefas apropriadas para o início das aulas (Doyle, 1990). A medida que os alunos aprendem as rotinas, os professores introduzem outras e, eventualmente, todas as atividades regulares são rotinizadas.

A implantação e a manutenção, nas atividades de ensino, das regras de gestão da classe em forma de rotinas e de procedimentos contribuem tanto para a ordem quanto para a realização do trabalho. Em especial, isso reduz a ocorrência de comportamentos perturbadores (Waxman e Walberg, 1982; Berliner, 1984; Griswold, Colton e Hansen, 1985; Cruckshank, 1990; Roy, 1991; Reynolds, 1992) e influencia positivamente no bom desempenho na escola (Shavelson, 1983; Brophy, 1986a; Brophy e Good, 1986b). As regras e procedimentos utilizados pelos professores eficientes são concretos, explícitos e funcionais. Os diferentes elementos são explicados claramente, os sinais de início e de fim das atividades são ensinados e os procedimentos são repetidos (Good, 1983b; Doyle, 1986; Evertson, 1989; Doyle, 1990).

Parece evidente que o simples fato de estabelecer regras não é suficiente. Os professores devem também demonstrar vontade de agir e muita habilidade quando as regras são violadas, por exemplo corrigindo os transgressores, parando para

relembra-las à turma e, se necessário, explicando-as de novo. A rotinação das atividades, como já vimos, fixa determinados comportamentos e reduz a soma das informações que devem ser avaliadas, decididas ou manipuladas pelos professores. A utilização de rotinas libera tempo e energia para outras atividades. O processo de rotinação das atividades ajuda a manter a ordem na classe. Primeiro, pelo fato de que ela atenua, tanto para os alunos quanto para os professores, a indeterminação da situação de aprendizagem. Em seguida, porque reduz a ocorrência de interrupções, uma vez que os participantes conhecem a sequência normal das atividades (Doyle, 1990; Clark e Dunn, 1991). Assim, talvez não seja uma surpresa ler em Medley (1977) que os professores eficientes dedicam menos tempo e menos esforço à gestão da classe do que os professores menos eficientes.

Os professores bem-sucedidos no ensino, tanto no primeiro quanto no segundo grau, mostram-se particularmente hábeis em estabelecer regras e procedimentos desde o início do ano letivo (Good, 1983b; Doyle, 1986; Evertson, 1989; Crickshank, 1990; Good, 1990). Essa tarefa é crucial, considerando que o clima de ordem criado durante os primeiros dias de aula é sinal do grau de empenho dos alunos e do nível de perturbação da turma durante o resto do ano letivo (Doyle, 1990). Mesmo que não participem oficialmente da criação ou do questionamento das regras estabelecidas pelos professores, os alunos afetam sua aplicação através de manifestações de aceitação ou de recusa expressas por graus variáveis de cooperação. O número de regras implantadas varia segundo a composição das turmas e a maneira como o ambiente está estruturado. Doyle (1986) dá o exemplo de uma turma de alunos fortes, relativamente estruturada, onde há 42 regras, 26 das quais introduzidas durante os sete primeiros dias do ano letivo, enquanto uma outra, mais formal, composta de alunos médios,

comporta 52 regras, 28 das quais introduzidas durante os quatro primeiros dias do ano. Enfim, uma turma de ensino individualizado, composta de alunos fracos, necessita de aproximadamente 135 regras, 66 das quais foram introduzidas durante os três primeiros dias.

As regras de comportamento passam por uma modelagem, isto é, são escritas, ensinadas e revistas no início do ano, e com regularidade a partir de então (Brophy, 1983; Doyle, 1986; Butler, 1987; Evertson, 1989; Doyle, 1990). Todavia, os professores eficientes têm o cuidado de evitar que os alunos sejam sobrecarregados de informações, concentrando-se inicialmente nas necessidades imediatas, tais como o que se deve fazer com as lancheiras, o que se deve fazer para ir ao banheiro, etc. (Good, 1983b). Evertson (1989) especifica que, durante a primeira semana, dá-se uma atenção especial ao respeito dessas regras pelos alunos. Elas são lembradas com frequência e os comportamentos inadequados são corrigidos imediatamente e de maneira sistemática. Além disso, as consequências relativas à transgressão das regras são planejadas com antecedência (Butler, 1987).

Apesar das inúmeras críticas que lhe foram feitas (rígido, repetitivo e demasiado centrado na dominação do professor), o método do "whole-class instruction-recitation-seatwork" continua a ser o mais empregado, sobretudo no segundo grau. Nos estudos sobre os professores eficientes, constata-se que eles começam com esse tipo de ensino, até que as regras, procedimentos e rotinas estejam bem-integrados; só então passam a outros tipos de ensino (Evertson, 1989).

Fica patente, então, que, durante as quatro ou cinco primeiras semanas de aula, os professores se preocupam em organizar o ambiente físico e social, em avaliar as habilidades dos alunos, em repetir as mesmas formas de atividade, no intuito de familiarizá-los com as regras e procedimentos, em explicar-lhes

as razões dessas regras, em lhes dar oportunidade de praticá-las e em lhes dar responsabilidades e a oportunidade de assumi-las (Griswold et alii, 1985; Clark e Peterson, 1986; O'Neill, 1988; Doyle, 1990; Clark e Dunn, 1991). Os professores que parecem gerir melhor sua sala de aula desenvolvem procedimentos não somente para dar responsabilidades aos alunos, mas também para ajudá-los a se tornarem responsáveis, quer seja em relação ao trabalho escolar ou a seus comportamentos (Everston, 1989). Para tanto, os professores devem: 1) explicar claramente as exigências de trabalho; 2) desenvolver procedimentos para comunicar as tarefas e as instruções aos alunos; 3) acompanhar o trabalho que está sendo realizado; 4) estabelecer rotinas para dar andamento ao trabalho; 5) fornecer retroações frequentes. Os alunos são estimulados e encorajados a desenvolver o senso de responsabilidade e a confiança em si mesmos. Os mais velhos devem ter a oportunidade de assumir responsabilidades em questões relativas à escola e de participar do processo decisório no tocante aos problemas importantes (Butler, 1987).

c) As Atitudes dos Professores

A escola e a classe são sistemas sociais dinâmicos nos quais os valores, as atitudes e os comportamentos manifestados são suscetíveis de afetar profundamente os resultados dos alunos. As pesquisas na área do ensino mostram que um clima de classe positivo se caracteriza, entre outras coisas, por expectativas elevadas comunicadas tanto em relação ao desempenho dos alunos (Brophy, 1979; Berliner, 1984), quanto em relação aos seus comportamentos sociais (Griswold, Cotton et alii, 1985; Reynolds, 1992). Os descritores empregados para caracterizar um clima de classe eficaz são variados; os adjetivos mais utilizados são: solidário, caloroso, agradável, justo, democrático, pessoal, simpático, afetivo. Esses adjetivos são, em sua maioria, pro-

venientes de pesquisas realizadas junto a alunos do ensino fundamental e do segundo grau ("junior high school") oriundos da classe operária e, numa menor proporção, junto a alunos da classe média (O'Neill, 1988).

Os professores devem dar aos alunos a oportunidade de obterem um bom desempenho e de progredirem. Nesse sentido, eles devem tomar cuidado para não frustrarem os alunos nem a si mesmos, manifestando expectativas demasiado elevadas e até irrealistas. Segundo certos autores (Brophy, 1979; Good, 1983b; Griswold et alii, 1985; Brophy e Good, 1986b; Butler, 1987; O'Neill, 1988; Porter e Brophy, 1988; Cruickshank, 1990), é provável que expectativas irrealistas alimentadas pelos professores possam, eventualmente, vir a produzir efeitos negativos no desempenho dos alunos, sejam eles do primeiro ou do segundo graus, rapazes ou moças, da classe operária ou da classe média. Convém assim afirmar, como Griswold et alii (1985), que as expectativas devem ser apropriadas ao nível dos educandos. É essencial, também, que os alunos saibam que podem contar com a assistência dos professores (Butler, 1987). O empenho dos professores em apoiar os alunos em seus trabalhos e a responsabilidade que aceitam assumir em relação à aprendizagem deles desempenham um papel significativo no desenvolvimento escolar dos educandos e contribuem para a realização de objetivos elevados (Griswold et alii, 1985; Cruickshank, 1990).

O desempenho dos alunos e seus comportamentos são influenciados pelas mensagens que recebem a respeito daquilo que se espera deles. As expectativas formuladas explicitamente em relação a cada aluno são suscetíveis de ter um grande impacto sobre seu desempenho escolar. Entretanto, os efeitos não são universais e diferem em grau e natureza. Em companhia, pode ocorrer que mensagens implícitas e mesmo inconscientes, como, por exemplo, aquelas veiculadas pela comunica-

ção não verbal dos professores, exerçam uma poderosa influência sobre os alunos (Griswold et alii, 1985). É importante dizer, também, que as percepções dos professores a respeito das habilidades dos alunos influem nas interações entre eles (Brophy, 1979; Shavelson, 1983). Tudo indica, por exemplo, que as notas atribuídas anteriormente tendem a forjar uma imagem persistente dos alunos na mente dos professores, e que uma relação significativa pode ser observada entre as notas anteriores atribuídas por estes e o tipo de retroação que eles fornecem àqueles. Além disso, observa-se que quanto mais elevados são os resultados dos alunos, mais as retroações são positivas (Clark e Peterson, 1986) e até elogiosas (Dunkin e Biddle, 1974). Menciona-se, por outro lado, que os professores tendem a atribuir às habilidades os resultados atuais de alunos que já obtiveram bons resultados, ao passo que atribuem à sorte os resultados atuais de alunos que já obtiveram maus resultados no passado. A consequência insidiosa desses comportamentos é que os alunos que se esforçam para dissipar as crenças dos professores a respeito de sua falta de habilidade não recebem todo o crédito que merecem (Clark e Peterson, 1986).

Os professores que são bem-sucedidos em seu trabalho parecem ter uma atitude otimista. Eles selecionam objetivos elevados e se mostram persistentes em seus esforços para atingir esses objetivos. Esses professores estão preparados para vencer os obstáculos que surgem em seu caminho e terminam por desenvolver nos alunos atitudes positivas em relação à escola. (Medley, 1977; Brophy 1979; Griswold et alii, 1985; Brophy, 1987; Chicksand, 1990; Roy, 1991). Eles consideram os alunos aptos para aprender o conteúdo pedagógico e percebem a si mesmos como pessoas capazes de ensinar com eficiência (Brophy, 1979). Além do mais, estão dispostos a dar aos alunos a oportunidade de desempenhar um papel ativo na própria aprendizagem, oferecendo-lhes, por exemplo, a possibilidade de tomar decisões autônomas, decisões essas que podem, contudo, ser orientadas (Brophy, 1987).

Os alunos provenientes de um meio socioeconômico abastado e/ou que manifestem grandes habilidades demonstram geralmente mais confiança em suas próprias capacidades e um forte desejo de participar ativamente e de vencer os desafios de uma situação de aprendizagem exigente e estimulante (Brophy e Good, 1986b). Eles exigem respeito e procuram obter retroações. Eles não sentem a necessidade de ser estimulados e elogiados de maneira muito freqüente. Tais alunos obtêm geralmente melhor desempenho quando são dirigidos por professores que manifestam expectativas elevadas e exigem o alcance de padrões de desempenho da mesma natureza (Brophy, 1979). Isso ocorre principalmente porque esses professores solicitam mais deveres, dirigem a classe num ritmo mais elevado e são mais exigentes com relação à atenção durante as aulas. De maneira geral, esses educadores encontram poucos problemas de disciplina (Good, 1983b). Aqueles que tentam manter um ambiente de aprendizagem estimulante propondo desafios elevados, recusando trabalhos que não correspondem aos critérios de qualidade esperados, chegando até, se necessário, a punir ou criticar por causa de tais produções, vêem seus alunos atingirem um melhor desempenho. Também nesse caso, o desafio consiste em descobrir uma zona de incerteza (a "deliciosa incerteza") que possa estimular a curiosidade e os esforços empregados pelos alunos (Good, 1983a; Good, 1983b; Emmer, 1984; Brophy 1986a; Brophy e Good, 1986b; Butler 1987; Walberg e Wang, 1987; Chicksand, 1990; Walberg, 1990).

Os padrões de comportamento ("patterns of behavior") dos professores que atuam com eficiência junto a alunos oriundos de meios socioeconômicos carentes e/ou pouco dotados parecem diferir consideravelmente dos padrões apresentados pelos professores que atuam de maneira eficaz junto a uma clientela como aquela a que aludimos no parágrafo anterior (Medley 1977). De fato, além de uma boa instrução, os alunos

do primeiro tipo necessitam de muito calor humano e de apoio sob a forma de incentivos ao esforço e de elogios pelo bom desempenho. Os professores que são mais bem-sucedidos junto a essa clientela mostram-se determinados a obter o melhor rendimento possível desses alunos, tentando ao mesmo tempo atender às necessidades identificadas anteriormente. Eles estabelecem relações mais pessoais com eles e investem mais tempo na tarefa de motivá-los ou dedicando-se a coisas que lhes interessam (Brophy, 1979). Segundo Brophy e Good (1986b), é especialmente importante ensinar-lhes a responder abertamente, ao invés de permanecerem passivos quando uma pergunta lhes é feita (Brophy, 1986b).

As pesquisas sobre o ensino indicam que as atitudes e disposições dos professores influem na criação do clima de classe e no rendimento dos alunos. Os professores que, de modo geral, se mostram estimulantes, encorajadores, calorosos, tolerantes, educados e delicados, confiantes, flexíveis e democratas parecem produzir muito mais efeitos favoráveis ao desempenho e ao bem-estar dos alunos (Cruikshank, 1990). Além disso, os professores que não buscam reconhecimento pessoal; que estão menos preocupados em ser amados; que são capazes de vencer os estereótipos dos alunos; que controlam de uma forma menos rígida o tempo de ensino; que são capazes de expressar sentimentos com habilidade parecem produzir mais efeitos positivos sobre a aprendizagem dos alunos (Cruikshank, 1990). Por outro lado, Durkin e Bidle (1974), Waxman e Walberg (1982), Brophy (1983), Butler (1987) e Cruikshank (1990) indicam que os professores que sabem dar atenção aos alunos de maneira geral e individualmente; que se mostram interessados por eles; que estão atentos aos problemas deles bem como a todos os sinais de confusão ou de desatenção, influenciam positivamente na aprendizagem dos alunos.

Os resultados recolhidos contêm precisões suplementares relativas a certas atitudes e disposições, tais como o entusias-

mo e a aceitação das idéias dos alunos, bem como em relação às atitudes e aos comportamentos de comunicação. É disso que trataremos agora.

O Entusiasmo Manifestado pelos Professores

O entusiasmo se manifesta por meio de vários sinais: fala rápida, timbre de voz agudo, variações de entonação; movimento expressivo dos olhos; gestos frequentes e expressivos; movimentos teatrais do corpo; expressões faciais variadas e cheias de emoção; emprego de um vocabulário vivo; aceitação imediata e entusiasta das idéias e dos sentimentos; demonstração de um grau elevado de energia (Nussbaum, 1992). Observa-se que as turmas nas quais a motivação dos alunos é elevada são aquelas em que os professores se mostram capazes de levar cada um deles a gerar sua própria motivação para aprender. Essa tarefa pode produzir bons resultados se os professores se mostram empenhados em realizá-la e se sabem, pela sua entonação, fazer os alunos compreenderem que o conteúdo do material que apresentam merece uma atenção especial (Brophy 1987; Tomlin 1992). As pesquisas sobre o ensino dão a entender que a importância da relação entre o entusiasmo manifestado pelos professores e o bom desempenho dos alunos não está claramente definida (Nussbaum, 1992). Por exemplo, estudos experimentais colocaram em evidência que, embora seja possível aumentar o nível de entusiasmo dos professores por meio de um treinamento adequado, não se pode garantir, todavia, que os alunos de tais professores obterão melhores resultados que os de um grupo de controle. Convém também prestar que os resultados obtidos não deixam de ser parciais, entre outros motivos porque não podem servir para determinar o nível ideal de entusiasmo nem para identificar as variações de seus efeitos de acordo com certas variáveis como o nível escolar, o meio de vida (urbano, rural), o nível socioeconômico, etc. (O'Neill, 1988).

A Aceitação das Ideias dos Alunos

Indica-se que, nos níveis superiores de ensino, é importante que os professores tratem a contribuição de cada aluno com respeito e consideração (Brophy e Good, 1986b). Nesse sentido, Dunkin e Biddle (1974) apontam que uma maior aceitação das ideias dos alunos pelos professores indica um maior cuidado para com eles, denotando ao mesmo tempo uma atitude de mais humanista (não-conservadora) (Dunkin, 1974). Esses mesmos autores mencionam que uma atitude semelhante aumenta geralmente as iniciativas tomadas pelos alunos, estimulando-lhes a criatividade e reduzindo-lhes a ansiedade. Em contrapartida, eles sublinham que a maioria dos estudos analisados não aponta nenhuma relação entre a aceitação das ideias dos alunos pelos professores e o bom desempenho deles. Finalmente, ainda segundo Dunkin e Biddle (1974), os resultados dos estudos se dividem no que diz respeito à relação entre a aceitação das ideias dos alunos e a adoção de atitudes mais positivas por parte dos professores.

Atitudes e Comportamentos de Comunicação Manifestados pelos Professores

Nussbaum (1992) menciona que os professores que se aproximam dos alunos ao falar, que utilizam o contato físico de forma socialmente apropriada, que são mais expressivos oralmente, que sorriem mais, que demonstram uma maior abertura por meio de suas atitudes corporais, que utilizam frequentemente o contato visual e que organizam a sala de aula em função das interações exercem uma influência favorável sobre os alunos. Os professores mais bem-sucedidos utilizam, aparentemente, muito mais humor, e contam histórias pessoais ao explicar um assunto (Nussbaum, 1992). Esses professores se diferenciam mais aos alunos de maneira individual e tendem igualmente

te a lhes falar durante um período de tempo mais longo e a dar-lhes mais atenção do que os professores menos eficientes (Medley, 1977). Além disso, no primeiro grau maior, os professores que produzem os efeitos mais positivos sobre os alunos se mostram mais loquazes e levam os alunos a produzir um número maior de trocas verbais do que os professores menos eficientes (Medley, 1977). O fato de os professores conhecerem os nomes dos alunos faz com que se dirijam a eles mais vezes, diretamente, levando-os a reagir com mais frequência (Dunkin e Biddle, 1974).

d) A Supervisão Ativa do Trabalho Realizado

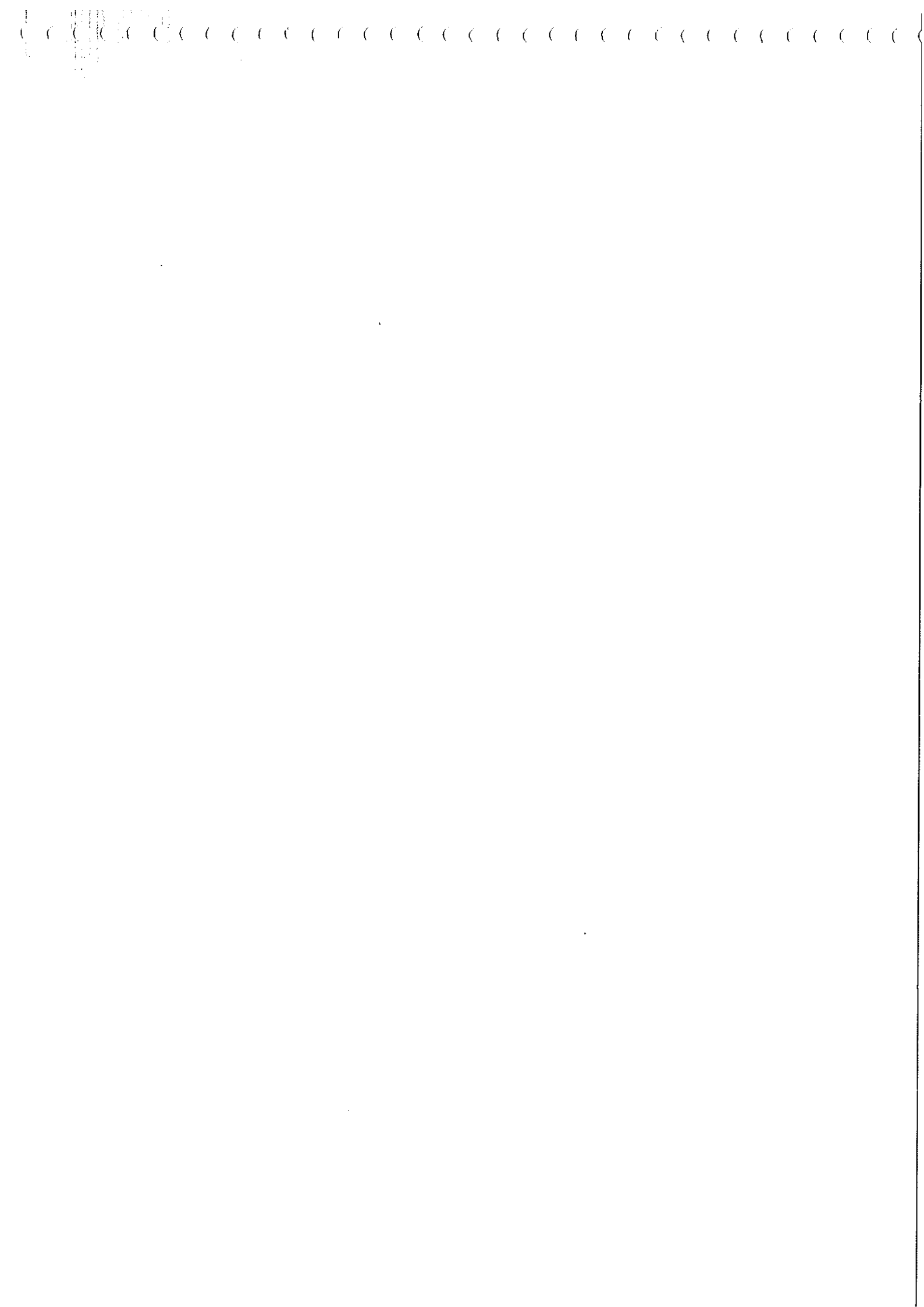
Verifica-se que as habilidades de gestão da classe estão correlacionadas com os ganhos de aprendizagem dos alunos, não somente porque maximizam o empenho deles em suas tarefas, mas também porque os bons gestores tendem também a ser bons professores, e vice-versa (Brophy, 1979; Doyle 1990). Além do mais, alguns estudos mostraram que os professores que melhor conseguem levar os alunos a fazer progressos na aprendizagem enfatizam a dimensão escolar não somente nas questões relativas à classe como um todo, mas também em suas interações individuais com cada aluno (Brophy, 1979). De fato, os docentes que obtêm melhor desempenho parecem ser aqueles que se concentram na atividade que estão realizando e que se mostram metódicos no desenvolvimento da lição, ao mesmo tempo em que imprimem uma rápida progressão ao conteúdo a ser aprendido (Brophy, 1979). Aparentemente, não haveria diferenças entre os bons gestores e os menos bons quanto à maneira de reagir ao mau comportamento dos alunos. Entretanto, aqueles que possuem grandes habilidades de gestão adotam certas medidas preventivas que permitem minimizar a frequência dos comportamentos inadequados (Brophy, 1983). Entre elas, citamos: 1) a habilidade de executar várias tarefas

simultaneamente ("overlapping"); 2) a habilidade de dar aulas de maneira a manter a atenção dos alunos voltada para a matéria ("signal continuity and momentum in lessons"); 3) a habilidade de empregar técnicas de exposição do conteúdo e de questionamento, a fim de manter o grupo atento e empenhado ("group alerting and accountability in lessons"); 4) a vigilância ("watchiness").

O gestor eficiente procura fazer com que a maior parte do tempo seja consagrada à matéria e toma providências para que seus alunos realmente aprendam o conteúdo ensinado (Brophy, 1983). Os ganhos de aprendizagem são mais elevados nas classes em que os alunos recebem muitos conteúdos de ensino e onde desfrutam de uma quantidade maior de interações com os professores, especialmente durante as lições e as recitações, cujo ritmo deve ser bastante contínuo, sem que isso comprometa, todavia, as chances de bom êxito (Brophy, 1979). O tipo de trabalho que é dado aos alunos afeta a ordem da sala de aula. Quando o trabalho escolar é rotineiro e familiar, o fluxo da atividade da classe é tipicamente flexível e bem-ordenado. Quando o trabalho é centrado num problema ("problem-centered") ou quando os alunos têm de interpretar situações e tomar decisões para realizar as tarefas, o fluxo da atividade é frequentemente lento e perturbado. Constata-se que a gestão das atividades mais complexas requer habilidades de gestão excepcionais (Doyle, 1990).

As pesquisas sobre o ensino, especialmente aquelas realizadas junto a alunos do primeiro grau oriundos do meio urbano e da classe média do meio urbano, mostram que a prática de supervisionar o trabalho dos alunos em classe revela-se mais proveitosa do que a de deixá-los trabalhar em suas carteiras sem supervisão (Brophy e Good, 1986b; Porter e Brophy, 1988; Cruickshank, 1990). As pesquisas mostram, de fato, uma relação positiva entre a supervisão ("monitoring") realizada pelo professor e o bom êxito na gestão da classe (Everston, 1989).

Os professores eficientes supervisionam frequentemente a aprendizagem dos alunos de maneira formal e informal (Butler, 1987). Eles realizam uma supervisão contínua do trabalho em grupo (Wang et alii, 1990) e se preocupam em ajustar o ritmo da lição às necessidades dos alunos. Esses ajustes são feitos para um aluno em particular, sem afetar o desenvolvimento global da lição (microajustes), ou então estão ligados à rapidez e ao conteúdo da lição (macroajustes) (Clark e Durn, 1991). Durante os períodos de trabalho individual, esses mesmos professores supervisionam as atividades de maneira constante, a fim de colher e de distribuir diversas informações que lhes permitam fazer perguntas, dar curtas explicações e fornecer retroações e reforços apropriados (Rosenshine, 1986a; Butler, 1987; Tomlin, 1992). Essa maneira de sondar o andamento do grupo, de "habitar a sala de aula", é correlacionada positivamente com a percepção da eficiência do professor (Rosenshine e Stevens, 1986b; Nussbaurn, 1992). Nussbaurn (1992) menciona que os professores eficientes circulam muito mais na sala de aula, que utilizam comportamentos não-verbais significativos e que mantêm um contato pelo olhar com os alunos de maneira mais constante que os professores ineficientes. Esse comportamento de ensino varia conforme o grau de ensino, visto que Dunkin e Biddle (1974) indicam que os professores do primeiro grau circulam mais na sala de aula que os professores do segundo grau. De acordo com certos autores, o fato de circular na sala de aula parece ser uma prática que precisa ser incentivada, visto que os contatos com os professores durante o trabalho individual aumentam de aproximadamente 10% o nível de empenho dos alunos (Rosenshine, 1986a), o que é susceptível de influenciar positivamente na aprendizagem e no desempenho deles em testes padronizados (Waxman e Walberg, 1982; Good, 1983b; Emmer, 1984; Doyle, 1986; Rosenshine e Stevens, 1986b; Butler, 1987; Cruickshank, 1990).



simultaneamente ("overlapping"); 2) a habilidade de dar aulas de maneira a manter a atenção dos alunos voltada para a matéria ("signal continuity and momentum in lessons"); 3) a habilidade de empregar técnicas de exposição do conteúdo e de questionamento, a fim de manter o grupo atento e empenhado ("group alerting and accountability in lessons"); 4) a viglância ("watchness").

O gestor eficiente procura fazer com que a maior parte do tempo seja consagrada à matéria e toma providências para que seus alunos realmente aprendam o conteúdo ensinado (Brophy, 1983). Os ganhos de aprendizagem são mais elevados nas classes em que os alunos recebem muitos conteúdos de ensino e onde desfrutam de uma quantidade maior de interações com os professores, especialmente durante as lições e as recitações, cujo ritmo deve ser bastante contínuo, sem que isso comprometa, todavia, as chances de bom êxito (Brophy, 1979). O tipo de trabalho que é dado aos alunos afeta a ordem da sala de aula. Quando o trabalho escolar é rotineiro e familiar, o fluxo da atividade da classe é tipicamente flexível e bem-ordenado. Quando o trabalho é centrado num problema ("problem-centered") ou quando os alunos têm de interpretar situações e tomar decisões para realizar as tarefas, o fluxo da atividade é frequentemente lento e perturbado. Constatase que a gestão das atividades mais complexas requer habilidades de gestão excepcionais (Doyle, 1990).

As pesquisas sobre o ensino, especialmente aquelas realizadas junto a alunos do primeiro grau oriundos do meio urbano e da classe média do meio urbano, mostram que a prática de supervisionar o trabalho dos alunos em classe revela-se mais proveitosa do que a de deixá-los trabalhar em suas carteiras sem supervisão (Brophy e Good, 1986b; Porter e Brophy, 1985; Cnudshank, 1990). As pesquisas mostram, de fato, uma relação positiva entre a supervisão ("monitoring") realizada pelo professor e o bom êxito na gestão da classe (Everson, 1989).

Os professores eficientes supervisionam frequentemente a aprendizagem dos alunos de maneira formal e informal (Butler, 1987). Eles realizam uma supervisão contínua do trabalho em grupo (Mang et alii, 1990) e se preocupam em ajustar o ritmo da lição às necessidades dos alunos. Esses ajustes são feitos para um aluno em particular, sem afetar o desenvolvimento global da lição (microajustes), ou então estão ligados à rapidez e ao conteúdo da lição (macroajustes) (Clark e Durn, 1991). Durante os períodos de trabalho individual, esses mesmos professores supervisionam as atividades de maneira constante, a fim de colher e de distribuir diversas informações que lhes permitam fazer perguntas, dar curtas explicações e fornecer retroações e reforços apropriados (Rosenshine, 1986a; Butler, 1987; Tomlin, 1992). Essa maneira de sondar o andamento do grupo, de "habitar a sala de aula", é correlacionada positivamente com a percepção da eficiência do professor (Rosenshine e Stevens, 1986b; Nussbaum, 1992). Nussbaum (1992) menciona que os professores eficientes circulam muito mais na sala de aula, que utilizam comportamentos não-verbais significativos e que mantêm um contato pelo olhar com os alunos de maneira mais constante que os professores ineficientes. Esse comportamento de ensino varia conforme o grau de ensino, visto que Durkin e Biddle (1974) indicam que os professores do primeiro grau circulam mais na sala de aula que os professores do segundo grau. De acordo com certos autores, o fato de circular na sala de aula parece ser uma prática que precisa ser incentivada, visto que os contatos com os professores durante o trabalho individual aumentam de aproximadamente 10% o nível de empenho dos alunos (Rosenshine, 1986a), o que é susceptível de influenciar positivamente na aprendizagem e no desempenho deles em testes padronizados (Waxman e Walberg, 1982; Good, 1983b; Emmer, 1984; Doyle, 1986; Rosenshine e Stevens, 1986b; Butler, 1987; Cnudshank, 1990).

ordem. Essas intervenções são feitas de modo a não perturbar o programa de ação estabelecido. As punições severas são raras. Os professores eficientes são pro-ativos, ou seja, eles tomam medidas e empregam procedimentos e técnicas que permitem corrigir os comportamentos perturbadores antes que atinjam proporções incontroláveis. A literatura conclui que não permite apresentar descrições satisfatórias a esse respeito.

A simplicidade, a familiaridade e a adoção de rotinas são princípios importantes que, no início do ano letivo, guiam os professores no estabelecimento da ordem da classe. A utilização de rotinas libera tempo e energia para que o professor possa executar outras tarefas relacionadas com a aprendizagem dos alunos. Além do mais, elas reduzem a incerteza da situação de ensino-aprendizagem tanto para os alunos quanto para os professores. O estabelecimento das regras e procedimentos é efetuado desde o início do ano letivo. O número de regras e a rapidez com que elas são introduzidas depende essencialmente das características dos alunos. Finalmente, é importante compreender que a implantação das regras não visa apenas ao controle dos alunos, mas também o desenvolvimento de seu senso de responsabilidade.

As atitudes e predisposições dos professores influem na criação do clima de classe e no rendimento dos alunos. Os professores comprometidos profundamente com os alunos e que assumem uma certa responsabilidade quanto ao progresso deles na escola colaboram para que atinjam objetivos elevados. A formulação de expectativas elevadas, mas realistas, exerce influência sobre o bom êxito dos alunos. Os professores eficientes selecionam objetivos elevados e sabem ser persistentes com relação ao alcance desses objetivos. Por outro lado, esses professores são sensíveis às necessidades distintas experimentadas por crianças oriundas de meios socioeconômicos diferentes, e adaptam seus comportamentos de acordo com a situação.

• Existe uma relação positiva entre a supervisão ativa efetuada pelos professores e o bom desempenho na gestão da classe. A esse respeito, alguns pesquisadores indicaram que o fato de circular na sala de aula aumenta de 10% o empenho dos alunos. Os efeitos de supervisão ativa também repercutem no clima da classe, pois os alunos se sentem mais relaxados e seguros. O trabalho de supervisão se compõe de três dimensões principais. Em primeiro lugar, os professores se mostram atentos ou vigilantes face ao desenrolar das atividades de grupo. Em seguida, os comportamentos são observados atentamente de modo a poder julgar se são conformes ao programa de ação. Enfim, os professores controlam o movimento, o ritmo e a duração das atividades da classe.

3) A Avaliação e o Controle das Atividades de Gestão da Classe

c) As Medidas Disciplinárias

Quando os comportamentos perturbadores se manifestam, os bons gestores de classe conversam em particular com os alunos que estão incomodando, a fim de evitar conflitos de poder, e se informam sobre o nível de consciência deles em relação aos erros cometidos, mostrando-se atentos às explicações fornecidas (Reynolds, 1992). É essencial que os professores se certifiquem de que os alunos compreendem porque seus comportamentos são inaceitáveis e não podem ser tolerados. Eles tentam fazer com que os alunos se comportem de forma responsável e modificam seus comportamentos indesejáveis, colaborando, por exemplo, com o desenvolvimento de um plano de modificação do comportamento. Caso os comportamentos e as atitudes não mudem de maneira satisfatória, os professores advertem os alunos das consequências que podem decorrer. Somente por último faz-se alusão a punições eventuais.

A análise dos efeitos da punição e da suspensão sugere que essas estratégias não são, por si mesmas, educativas e que, para serem eficazes, devem ser aplicadas no âmbito de um sistema de regras e de padrões claros, de tal modo que o comportamento apropriado torne-se o interesse principal (Doyle, 1990). As decisões relativas à suspensão e às punições devem ser baseadas em duas considerações: em quem serão eficazes? quais serão seus efeitos? O efeito das punições depende em parte do tipo e da constância da forma de punição utilizada. As formas moderadas, como a perda de privilégios ou o fato de ficar retido na escola, podem efetivamente comunicar aos alunos que os professores dão importância a que eles se comportem de maneira "civilizada" em classe. A constância na aplicação das punições aparece como um fator determinante. Pesquisas demonstram de fato que a inconsistência provoca reações ambivalentes que vão do desaparecimento dos comportamentos indesejáveis em certos indivíduos à exacerbação desses mesmos comportamentos em outros. As formas fortes de punição, tais como as punições físicas, são muito mais controversas. Seus efeitos são imprevisíveis, pois podem levar a dar ainda mais atenção às questões que as recebem. Percebe-se igualmente que as punições físicas provocam uma certa hostilidade nos alunos envolvidos, o que torna difícil estabelecer posteriormente uma relação de trabalho proveitosa. Enfim, se é certo que as punições severas influenciam os comportamentos indesejáveis, elas não chegam a estimular a produção de comportamentos adequados. Doyle (1990) ressalta que certos resultados preliminares de estudos sugerem que as escolas que eliminaram as punições físicas não perceberam o aumento do número de problemas comportamentais.

A estratégia disciplinar que consiste em suspender os alunos parece ser empregada de forma generalizada, se bem que haja ainda poucas evidências para apoiar seu valor educativo.

Na maioria das vezes, isso leva os que têm mais necessidade a serem privados da escola. Pode também se transformar numa recompensa, se permite retirar os alunos de uma situação que eles não querem enfrentar. As informações disponíveis sobre a questão também não permitem apoiar nem refutar a ideia de que a expulsão dos alunos falhosos torna as escolas mais organizadas e mais eficientes para os outros alunos que sofriam perturbações. Alguns estudos, entre os quais o "Philadelphia Study" (Doyle, 1990, p. 124), apontam que as escolas com um baixo nível de suspensão se aproximam da comunidade, que elas enfatizam o ensino e não o controle e que o ambiente é centrado no aluno. Em compensação, as escolas com um nível elevado de suspensão parecem servir-se dessa estratégia disciplinar para levar os pais à escola.

b) A Abolição das Regras e Procedimentos

As recompensas materiais que os professores utilizam como reforço positivo para os comportamentos aceitáveis ou para as respostas corretas, quer sejam fichas, estrelas enviadas para casa ou bonequinhos sorridentes expostos na sala de aula, contribuem para diminuir a ocorrência de comportamentos inadequados (Medley, 1977). Essa prática também tende a melhorar a presença dos alunos em classe, a aumentar o número de respostas corretas e ampliar o empenho dos alunos em relação às tarefas (Dunlân e Biddle, 1974; Bennett 1978). Os alunos percebidos como esforçados pelos professores são mais recompensados e menos punidos. No momento de atribuir recompensas ou punições, o esforço observado parece ser mais importante do que as próprias habilidades do aluno (Clark e Peterson, 1986). As recompensas materiais, como as que acabamos de comentar, são associadas ao bom êxito dos alunos nos níveis inferiores de ensino. Em oposição, as recompensas

concretas no segundo grau parecem exercer pouca influência no desempenho e podem até produzir um efeito negativo sobre a motivação (Griswold et alii, 1985).

A eficácia das recompensas do tipo reconhecimento simbólico varia conforme a situação. Elas podem incluir certificações de honra ao mérito na escola, apresentações públicas dos trabalhos dos alunos, assim como prêmios. As recompensas simbólicas levadas aos pais pelos alunos representam fontes sutis de motivação para estes últimos. No que diz respeito à entrega de prêmios, os resultados da pesquisa permanecem imprecisos, mas indica-se que eles têm pouco efeito sobre a motivação ou que geram efeitos negativos sobre essa variável (Griswold et alii, 1985).

As pesquisas recentes mostram que há pouca correlação entre o emprego de elogios e os progressos na aprendizagem, e que não há consenso nesse sentido. Esses resultados vêm atenuar um pouco as afirmações de Medley (1977), segundo o qual os professores que utilizam mais elogios ou motivações positivas do que críticas produzem mais efeitos positivos sobre os alunos. Não obstante, constata-se que os elogios dos professores, enquanto reforços positivos para os comportamentos aceitáveis, reduzem a quantidade de comportamentos inadequados manifestados pelos alunos (Dunkin e Biddle, 1974). A eficácia dos elogios depende de uma série de fatores. Ela é superior quando os elogios são específicos e não globais; quando são utilizados com os alunos dependentes e ansiosos; quando são feitos em particular e não em público; quando são utilizados com o objetivo de chamar a atenção para o conteúdo a ser apreendido e para o desempenho dos alunos; quando são expressos com calor e encorajamento, especialmente junto aos alunos mais novos; quando não são demasiado frequentes; quando são dignos de credibilidade e, finalmente, quando são ligados ao contexto (Griswold et alii, 1985; Brophy 1986a; O'Neill, 1988).

Felicitar os alunos parece ser eficaz com os alunos do primeiro grau, de um modo geral, a partir do momento em que esse gesto assume a forma de uma recompensa simbólica e quando se dirige às crianças menos hábeis e/ou provenientes de um meio socioeconômico carente. De modo inverso, felicitar os alunos revela-se menos eficaz à medida que o nível de ensino aumenta (Griswold et alii, 1985), quando são os alunos que tornam a iniciativa, quando isso é feito verbalmente e quando os parabéns se dirigem aos alunos que possuem grandes habilidades e/ou que são provenientes de um meio socioeconômico abastado. Consta-se que se ganha mais quando os professores substituem as felicitações por comentários escritos informativos e precisos sobre o trabalho efetuado, particularmente se esses comentários atingem as próprias expectativas dos alunos (Griswold et alii, 1985; O'Neill, 1988).

O fato de felicitar os alunos pode ajudar a construir sua estima pessoal e a estabelecer uma relação de amizade com eles (Griswold et alii, 1985). Trata-se todavia de uma faca de dois gumes, pois felicitar demais ou felicitar de forma inoportuna pode não ajudar na aprendizagem (O'Neill, 1988). O fato de parabenizar por uma boa resposta oral parece estar positivamente correlacionado, se bem que numa pequena proporção, com a aprendizagem, nas aulas de inglês e de matemática do segundo grau ("junior e senior high school"). Para serem realmente eficazes, as felicitações devem, ao que parece, estar claramente ligadas ao assunto que preocupa os professores e os alunos no momento. Sua credibilidade depende do fato de elas parecerem sinceras ou superficiais.

A interpretação dos resultados obtidos com respeito à utilização das críticas e aos seus efeitos sobre a aprendizagem e as atitudes dos alunos requer muita flexibilidade. De fato, se certos estudos não indicam nenhuma relação entre essas variáveis, alguns assinalam a existência de uma relação favorável entre

essas variáveis no ensino do inglês e de literatura (Dunkin e Biddle, 1974), se bem que possam ocorrer efeitos nefastos do ponto de vista atético (hipoccondria, rejeição por parte dos alunos, menos motivação para passar, baixa estima pessoal, medo da reprovação e maior dependência). Outros, ao contrário, ressaltam que a quantidade de críticas formuladas pelos professores durante uma lição é associada negativamente ao desempenho dos alunos (O'Neill, 1988; Evertson, 1989). A esse respeito, Good (1990) revela, com base em várias pesquisas, que aproximadamente um terço dos professores se comporta de maneira a contribuir para manter o baixo desempenho dos alunos considerados fracos ao criticá-los mais do que os alunos fortes, quando dão respostas incorretas, e ao elogiá-los menos do que os últimos, quando dão respostas corretas. O autor afirma que esses comportamentos de ensino podem levar os alunos fracos a adotar um estilo passivo de aprendizagem. Por outro lado, Dunkin e Biddle (1974) assinalam a existência de uma relação entre um desempenho anterior mais baixo dos alunos e uma maior utilização de críticas pelos professores.

Os resultados referentes ao efeito das críticas, enquanto reforço negativo para comportamentos inadequados, sobre a produção ulterior de tais comportamentos pelos alunos são contraditórios. Entretanto, os reforços negativos dados brandamente reduzem o número de comportamentos inadequados (Dunkin e Biddle, 1974). Nesse sentido, parece que a maioria das reações dos professores são expressas num tom positivo ou neutro e que as reações expressas num tom negativo ocorrem raramente. Dunkin e Biddle (1974) mostram também que as críticas não exercem nenhuma influência sobre o emprego de elogios ou sobre a aceitação das idéias dos alunos, nem muito menos sobre os resultados dos professores em testes que medem a preocupação deles para com os alunos.

O uso pouco freqüente e sensato de críticas pode às vezes produzir efeitos desejáveis nos alunos. A título de exemplo, fo-

ram notadas correlações positivas entre a utilização das críticas e o desempenho escolar de alunos do primeiro grau oriundos de um meio socioeconômico carente, e cujo rendimento, bem como a qualidade dos trabalhos, eram insatisfatórios (Medley, 1977; Berliner, 1984; Erophy e Good, 1986b; O'Neill, 1988; Cruikshank, 1990). Em oposição, os efeitos nefastos mais determinantes das críticas se manifestam nos alunos do nível elementar provenientes de um meio socioeconômico carente e/ou que apresentem habilidades reduzidas (O'Neill, 1988). Os professores eficientes aparecem sem dúvida nenhuma como aqueles que conseguem ser seletivos na utilização de repreensões ou de críticas (Medley, 1977; Griswold et alii, 1985).

Note-se que outros comportamentos, tais como as retroações, podem ocultar formas insidiosas de crítica. Os professores também precisam ser muito prudentes nesse aspecto. A literatura analisada sugere que, em quase todos os casos, as retroações negativas dirigidas aos alunos devem consistir em uma simples negação aleatoriamente neutra, ao invés de uma crítica pessoal. Considerando os resultados encontrados na literatura, convém mencionar que o uso da retroação corretiva também requer muita prudência, principalmente junto às crianças, que podem percebê-la sobretudo como uma crítica desestimulante. Junto a essa ciência, é aconselhável limitar-se às felicitações e aos encorajamentos.

c) A Reflexividade dos Professores

Poucas informações foram colhidas em nosso corpus a respeito da reflexividade dos professores. Citamos apenas as afirmações de Reynolds (1992), segundo o qual os professores que refletem sobre suas próprias ações e sobre as respostas dos alunos, no intuito de identificar as causas dos sucessos e dos insucessos de sua atuação, melhoram seu desempenho junto aos alunos.

d) O Relacionamento com os Pais

Nesse aspecto, também, obtivemos muito poucas informações sobre essa dimensão tão importante do trabalho dos professores. Para Crickshank (1990), aqueles que parecem ser bem-sucedidos junto aos alunos informam os pais de que o trabalho de casa é importante e dão conselhos sobre a maneira de ajudar os alunos a trabalharem. Esses professores incentivam os pais a participarem ativamente da vida escolar de seus filhos, através de um acompanhamento cuidadoso de seus progressos escolares (Butler, 1987).

Resumindo, quatro aspectos foram abordados nesta última parte: 1) a avaliação das medidas disciplinares; 2) a avaliação das regras e procedimentos; 3) a reflexividade dos professores; 4) o relacionamento com os pais. Os dois primeiros constituem o essencial do conteúdo do texto.

Em primeiro lugar, fica patente que punir e suspender os alunos não são estratégias educativas propriamente ditas e devem se inserir em sistemas de regras bem-definidas. Além disso, se, diante de uma determinada situação, a punição surge como o melhor meio de intervir, parece ser importante mostrar uma certa constância na aplicação desse tipo de sanção. As formas fortes, como a punição física, são contestáveis, em virtude de seus efeitos imprevisíveis e até nefastos. A suspensão também é uma estratégia disciplinar contestável, pois sua eficácia não foi comprovada.

A utilidade das recompensas materiais varia segundo o grau de ensino. Deve-se observar que elas podem produzir efeitos negativos sobre a motivação dos alunos mais velhos. Quanto às recompensas simbólicas, sua utilidade parece variar conforme a situação.

Os elogios empregados como reforço em relação a comportamentos aceitáveis exercem efeitos positivos sobre a conduta

se certas condições são respeitadas. Há pouca correlação entre os elogios e os ganhos de aprendizagem e não há consenso nesse sentido.

A eficácia das felicitações varia em função do grau de escolaridade dos alunos. Seu emprego exige muita prudência. Finalmente, os resultados obtidos no que diz respeito à utilização de críticas variam em função do grau de escolaridade, da condição socioeconômica dos alunos, das dimensões da pessoa (cognitiva, afetiva) e da posição dos alunos no grupo.

lir da literatura, identificamos duas grandes funções pedagógicas: a gestão da matéria e a gestão da classe. Essas duas funções são executadas pelo professor nos três momentos da intervenção pedagógica, que são a fase de planejamento, a fase de interação com os alunos e a fase de avaliação e de controle da gestão do conteúdo e da gestão da classe. A organização desses parâmetros numa tabela levou-nos a construir um quadro de análise a partir do qual foram classificadas as informações extraídas em forma de enunciados.

Os resultados descritivos revelam que um total de 1081 enunciados foram identificados e depois extraídos do corpus de análise. Percebe-se igualmente que a função pedagógica de gestão da matéria comporta mais de 50% dos enunciados recolhidos e que, tanto em relação à gestão da matéria quanto em relação à gestão da classe, o momento de intervenção pedagógica interativo compreende a maioria dos enunciados recolhidos (78,17%). Finalmente, fica evidente que nem todos os autores consultados têm o mesmo peso relativo nas diferentes categorias de análise.

A síntese dos enunciados extraídos das 42 revisões narrativas e sínteses quantitativas analisadas no âmbito desta pesquisa permitem colocar em evidência os progressos consideráveis realizados pela pesquisa em educação desde o início dos anos 1970, sobretudo se levarmos em conta a relativa pobreza das informações das quais dispomos a respeito do processo de ensino antes desse período. Os resultados apresentados nas páginas precedentes mostram que existem comportamentos de ensino mais eficazes que outros no locante, de um lado, à preparação, à apresentação e à avaliação dos conteúdos e, de outro lado, à moderação do comportamento dos alunos.

Sem querer retomar de modo sistemático os resultados apresentados em cada uma das categorias, parecem-nos, contudo, pertinente ressaltar alguns pontos importantes que transpa-

CONCLUSÃO

A severa crise econômica, política e social do início da década de 80 provocou o despertar e a exacerbação de uma crise latente no meio educacional de um modo geral. Mesmo se sua verdadeira natureza permaneceu imprecisa e se certos projetos de reforma deixaram de se interrogar sobre os problemas estruturais da educação, os professores e os formadores de professores acabaram sendo censurados severamente. Como já foi visto, propôs-se melhorar a educação por meio da revalorização da profissão docente e da renovação da formação profissional dos professores. Para tanto, julgou-se pertinente tentar identificar um repertório de conhecimentos específicos a essa área. Mas como fazê-lo, considerando que existem atualmente milhares de pesquisas sobre o ensino produzidas a partir de uma diversidade de enfoques metodológicos e epistemológicos?

Pareceu-nos pertinente tentar sintetizar os dados presentes em revisões narrativas e em sínteses quantitativas no intuito de colocar em evidência as convergências a respeito do ensino na classe padrão. Para guiar nosso trabalho, concebemos um modelo para a pesquisa sobre a pedagogia onde a sala de aula é a unidade de lugar privilegiada na qual se desenvolve a situação de ensino-aprendizagem. Para nós, era importante delimitarmos prioritariamente no trabalho do professor em classe. A par-

cerem as fronteiras impostas pelo nosso quadro de análise. Em primeiro lugar, constata-se que as funções pedagógicas de gestão da matéria e de gestão da classe estão na verdade solidamente imbricadas uma na outra. De fato, qual seria a legitimidade dos procedimentos de gestão de classe sem conteúdos a serem transmitidos? Não é a aquisição dos conteúdos que torna obrigatória a presença dos alunos em classe? Em contrapartida, perguntemo-nos: como os professores conseguiriam transmitir os conteúdos se não impusessem nenhuma regra ou procedimento visando explicitamente a reger as interações no seio de um grupo que, além de evoluir num espaço limitado por variáveis organizacionais e situacionais, é impulsionado por interesses variáveis?

Assim, não é realmente surpreendente que a gestão de classe constitua a variável individual que determina de forma mais intensa a aprendizagem dos alunos? Os professores dispõem de um tempo limitado e, conseqüentemente, precisam para realizar sua missão de instrução e de educação. A fim de realizá-la com sucesso, eles procuram maximizar o tempo de empenho dos alunos em relação às atividades propostas. Para tanto, eles precisam instaurar uma forma de ordem propícia ao trabalho. A implantação de regras, de rotinas de trabalho e de mecanismos de sanção servem para regular o funcionamento da classe, que deve ser supervisionada ativamente pelos professores, considerando os efeitos positivos dessa prática sobre o empenho dos alunos nas tarefas realizadas. Mas esse empenho não é definitivo e deve ser alimentado.

As preocupações relativas à gestão da classe transparecem continuamente quando da transmissão dos conteúdos. Os professores mais eficientes sabem manter os alunos interessados, apresentando, por exemplo, os conteúdos de forma clara, solicitando voluntários entre os menos interessados, mantendo o mínimo atento, dando atenção, de forma sensata, àquelas que

precisam de ajuda e mostrando-se constantemente vigilantes em relação aos outros. Entretanto, o empenho dos alunos nas tarefas propostas depende também da habilidade dos professores em selecionar objetivos pertinentes aos outros dos alunos, em propor atividades de aprendizagem susceptíveis de motivá-los, em determinar, do modo mais preciso, o tempo necessário para ver a matéria e, em conseqüência, a rapidez com a qual isso deve ser feito e, finalmente, em ajustar o nível de dificuldade das tarefas. Noutras palavras, os professores que adaptam a situação de ensino-aprendizagem às necessidades e capacidades dos alunos são susceptíveis de influir positivamente na aprendizagem deles. Mas, para isso, é preciso conhecê-los suficientemente.

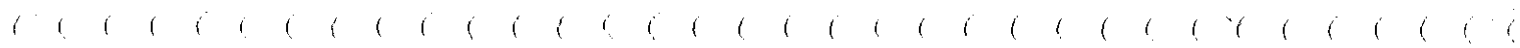
Isso nos leva ao segundo ponto decorrente dos resultados desta pesquisa: o ensino é um ofício interativo. A qualidade do relacionamento pedagógico e humano que se estabelece entre os professores e os alunos depende, entre outras coisas, do conhecimento mútuo. Conforme já foi visto, os professores experientes procuram, desde o início do ano letivo, recolher informações a respeito dos alunos. Essas informações abrangem um leque de aspectos bastante amplo que eles utilizam em profundidade, principalmente no trabalho de planejamento. Em compensação, o conhecimento que os alunos adquirem a respeito do professor provém das atitudes e das disposições manifestadas por ele, bem como das expectativas e das exigências formuladas em relação ao rendimento escolar e aos comportamentos dos alunos em classe. Um "desafio", um trabalho interativo, se instala assim entre o mestre e os alunos, desafiando esse em que os comportamentos de um provocam as reações dos outros e reciprocamente, em que cada um tenta decodificar os pensamentos e as ações futuras do "adversário": jogo humano organizado que, como todo jogo, obedece a certas regras e cujo desenlace está fadado a ser sempre incerto.

O terceiro e último ponto que devemos abordar se refere à necessária capacidade de julgar que os professores devem demonstrar na prática diária. Eles evoluem, como já dissemos, num espaço social complexo, sujeito a limitações, mas também contingente e portador de inúmeras indeterminações. À despeito dos importantes progressos realizados pelas pesquisas em educação nos últimos vinte e cinco anos, devemos nos perguntar se é possível forçar os professores a aplicar em rigorosamente os princípios e os resultados apresentados pela pesquisa, e incluídos eventualmente num repertório de conhecimentos do ensino, sem automaticamente condená-los a intervir de uma maneira que seja mal adaptada às circunstâncias. Se nos interrogamos quanto à pertinência de privá-los do exercício de sua capacidade de julgar e de sua capacidade deliberativas, é porque os resultados apresentados acima levam a inúmeras questões que, a nosso ver, constituem sérios empecilhos à adoção de uma visão estritamente aplicacionista dos resultados da pesquisa.

Como exemplo, consideremos o que segue. Como determinar as expectativas para um grupo de crianças cujos desempenhos são heterogêneos? Como ser ao mesmo tempo previsível para dar segurança aos alunos e suficientemente imprevisível para mantê-los atentos? Que espaço é preciso realmente dar ao humor, às histórias pessoais e aos fatos durante as explicações dadas à turma inteira? Quando e em que ritmo é preferível introduzir a nova matéria no início do ano letivo? Para favorecer a aprendizagem dos alunos, deve-se realmente fazer uma pergunta a cada dois minutos, porque é isso o que sugerem as pesquisas? Qual é o ritmo adequado para as atividades da classe? Quantas retroações corretivas são necessárias para favorecer a aprendizagem dos alunos? Deve-se necessariamente deixar de felicitar os alunos do segundo grau porque as pesquisas sugerem que o ato de felicitar torna-se menos eficaz à

medida que os alunos envelhecem? Que quantidade de felicitação e de elogios favorece a aprendizagem e a produção de bons comportamentos por parte dos alunos? O que significa um emprego sensato das críticas?

Nos estudos analisados, não há nenhuma resposta científica para as questões apresentadas anteriormente. Essas questões levam ao problema da utilização dos resultados de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino. É a esse problema tão importante que se dedica o capítulo seguinte.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES - SABERES DA DOCÊNCIA E IDENTIDADE DO PROFESSOR

Solma Garrido PIMENTA¹

RESUMO: O texto apresenta uma sistematização dos fundamentos teórico-metodológicos, decorrentes do desenvolvimento da etapa inicial da pesquisa *A Didática na Licenciatura - um estudo dos efeitos de um programa de curva na prática docente dos alunos egrossos da Licenciatura da FEUSP*, e insere-se no movimento de pesquisas, que tem se voltado à análise das práticas docentes como caminho para re-pensar a formação inicial e contínua de professores. Um deles, refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como suporte teórico-metodológico a questão dos saberes que constituem a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexão docente sobre a prática. É esse caminho que estamos percorrendo, na tentativa de re-significar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial e Contínua; Professor Reflexivo; Identidade; Saberes da Docência.

Para quê professores numa sociedade que, de há muito, superou não apenas a importância destes na formação das crianças e dos jovens, mas que também é muito mais ágil e eficaz em trabalhar as informações? E então, para quê formar professores? Contrapondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na formação de professores, entendendo que, na sociedade contemporânea, cada vez se torna mais necessário o seu trabalho, enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorrem a superação do fracasso e das desigualdades escolares. Tal fato, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores.

Repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, tem se revelado como uma das demandas importantes dos anos 90. (Cunha, 1989; Zeichner, 1993; Perrenoud, 1994; Pimenta, 1994; André, 1994; Garcia, 1994; Benedilo et al. 1995). Suportando essa perspectiva está o entendimento de que as teorias da reprodução, que nos anos 70 - 80 tanto colaboraram para explicar o fracasso escolar, demonstrando sua produção

enquanto reprodução das desigualdades sociais, não são suficientes para a compreensão das mediações pelas quais se opera a produção das desigualdades nas práticas pedagógica e docente, que ocorrem nas organizações escolares. Mediações, essas, representadas nas ações dos docentes, dos alunos, dos pais, decorrentes do funcionamento das organizações escolares, das políticas curriculares e dos sistemas de ensino e das inovações educativas.

Pesquisas recentes têm se voltado à análise da prática docente, indagando-se por que, nas práticas pedagógicas e nas organizações escolares, se praticam teorias outras que não, necessariamente, aquelas produzidas pelas recentes investigações das ciências da educação (Becker, 1995). Em decorrência, têm colocado em foco a formação dos professores - a inicial e a contínua.

Em relação à formação inicial, pesquisas (Piçonez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1994) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios, distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar

¹ Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada - Faculdade de Educação - USP - 05508-900 - Estado de São Paulo - Brasil

uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação contínua, a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não colocá-las, como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas (Fusari, 1988).

É nesse contexto que as pesquisas sobre a prática, estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles, refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência (Houssaye, 1996; Pimenta, 1996a).

Nos últimos anos, tenho desenvolvido o ensino de didática nos cursos de licenciatura e realizado pesquisas sobre formação inicial e contínua de professores. É a partir dessas experiências que exponho algumas reflexões, com o desafio de colaborar para a formação de professores. Nos cursos de formação inicial, tenho utilizado a produção de pesquisas em didática a serviço da reflexão dos alunos e da constituição de suas identidades como professores. Ao mesmo tempo, problematizando-as frente à realidade do ensino nas escolas, procuro desenvolver, nos alunos, uma atitude investigativa. Nesse contexto, estamos empenhados em re-significar os processos formativos, a partir da re-consideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise.

1. Colaborando na construção da identidade do professor: alguns pressupostos.

Na licenciatura, meus alunos são originários dos diferentes Institutos e Faculdades da USP - Letras, Física, Filosofia, História, Educação, Física, Matemática, Ciências Sociais, Artes Plásticas, Química... juntos! O que nos coloca constantemente, como desafio, trabalhar com suas diferentes linguagens, discursos e representações. Suas descrenças (em relação ao curso, à profissão, às suas escolhas profissionais, à didática). Suas crenças (a uma didática

prescritiva e de instrumentalização técnica do fazer docente). Tenho optado por trabalhar com esses alunos juntos, pois no curso são colocados, pela primeira vez, face à necessidade de se perceberem, enquanto professores (futuros), trabalhando coletivamente nas escolas, isto é, pela primeira vez enfrentando o desafio de conviver (falar e ouvir) com linguagens e saberes, diferentes daqueles de seus campos específicos. O que me parece essencial para o trabalho interdisciplinar e coletivo nas escolas.

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor, ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer, que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes-fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

O que entendemos por construir a identidade? A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal, que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a

desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor². Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente, como prática social. É na leitura crítica da profissão, diante das realidades sociais, que se buscam os referenciais para modificá-la.

No caso da educação escolar, constatamos, no mundo contemporâneo, que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo), adequado às exigências da população envolvida; nem às exigências das demandas sociais, o que coloca a importância de definir nova identidade profissional do professor. Que professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabora para os processos emancipatórios da população? Que opere o ensino no sentido de incorporar as crianças e os jovens no processo civilizatório, com seus avanços e seus problemas?

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenhas de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Mobilizar os saberes da experiência é, pois, o primeiro passo no nosso curso de didática que se propõe mediar o processo de construção da identidade dos futuros professores.

II. Os saberes da docência.

Os saberes da docência - a experiência. Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos, que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor, através da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. Outros alunos já têm atividade docente. Alguns, porque fizeram o magistério no ensino médio, outros, a maioria, porque são professores a título precário³. Sabem, mas não se identificam como professores, na medida em que olham o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno. O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam.

Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediada pela

² Não é objeto nosso discutir a gênese constitutiva da profissão de professor, embora admitamos a importância do questionamento sobre a problemática da profissionalização docente. A propósito, ver Nôvoa, António, Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, 4, Porto Alegre 1991:109-139. Ver, também, Popkewitz, Thomas S. *Reforma Educacional - uma política sociológica*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997, especialmente os capítulos 2 e 7.

³ Apesar de a legislação brasileira regulamentar o exercício docente somente aos habilitados, a mesma legislação faculta, em disposições transitórias, o exercício da docência a qualquer cidadão. Soma-se a isso que a persistência dos baixos salários e precárias condições de exercício profissional, impulsionam os professores habilitados a outros setores de trabalho.

de outrem - seus colegas de trabalho. É aí que ganha importância, na formação do professores, os processos de reflexão sobre a própria prática (Schön, 1990) e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática (Martins, 1989; Demo, 1990; Laneve, 1993; André, 1994).

Os saberes da docência - o conhecimento. Os alunos cursam a licenciatura na FEUSP após e/ou ao final de suas respectivas graduações. Alguns, os de Física e Matemática, começam antes, pois fazem parte de um Projeto Experimental de Licenciatura que está se iniciando em parceria com os respectivos Institutos. De modo geral, têm a clareza de que serão professores de... (conhecimentos específicos), e concordam que, sem esses saberes, dificilmente poderão ensinar (bem). No entanto, poucos já se perguntaram qual o significado que esses conhecimentos têm para si próprios; qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea; qual a diferença entre conhecimentos e informações; até que ponto conhecimento é poder; qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho; qual a relação entre ciência e produção material; entre ciência e produção existencial; entre ciência e sociedade informática: como se colocam aí os conhecimentos históricos, matemáticos, biológicos, das artes cênicas, plásticas, musicais, das ciências sociais e geográficas, da educação física. Qual a relação entre esses conhecimentos? Para que ensiná-los e que significados têm na vida das crianças e dos jovens (alunos dos quais serão professores)? Como as escolas trabalham o conhecimento? Que resultados conseguem? Que condições existem nas escolas para o trabalho com o conhecimento na sociedade atual? Como o trabalho das escolas com o conhecimento produz o fracasso escolar?

Para fundamentar os encaminhamentos dessas indagações, começamos por explicitar o que entendemos por "conhecimento", valendo-nos da colaboração de Morin (1993). Conhecimento não se reduz à informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica em um segundo estágio, o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas

formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. E é nessa trama que se pode entender as relações entre conhecimento e poder. A informação confere vantagens a quem a possui, senão as sociedades não se armariam contra a divulgação de informações, nem as manipulariam. O acesso à informação não se dá igualmente a todos os cidadãos. Então, é preciso informar e trabalhar as informações, para se construir a inteligência. Mas a inteligência pode ser cega e isso afeta o poder do conhecimento, uma vez que o poder não é intrínseco àqueles que produzem conhecimento, senão àqueles que controlam os produtores de conhecimento. Um enorme poder flui do conhecimento, mas não daqueles que o produzem. Portanto, não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade.

Qual a possibilidade de a escola trabalhar o conhecimento? A escola, de formas que variam na sua história, desde há muito trabalha o conhecimento. A velha polêmica, se ela forma ou informa e a sua reiterada incapacidade diante das mídias tecnológicas na difusão de informações é tema recorrente em vários fóruns. A discussão se acentua, no presente, com a terceira revolução industrial, onde os meios de comunicação, com sua velocidade de veicular a informação, deixa mais explícita a inoperância da escola e dos professores. No entanto, se entendemos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, mas que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes, pelo desenvolvimento da reflexão, adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano.

Nesse sentido, estamos entendendo que a educação é um processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo

civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. Enquanto prática social é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional, ocorre em algumas, dentre as quais, se destaca a escola. A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos. A finalidade deste, é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. Ou seja, a sociedade civilizada, fruto e obra do trabalho humano, cujo elevado progresso evidencia as riquezas que a condição humana pode desfrutar, revela-se também uma sociedade contraditória, desigual, em que grande parte dos seres humanos está à margem dessas conquistas, dos benefícios do processo civilizatório. Assim, educar na escola, significa, ao mesmo tempo, preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual - da sua riqueza e dos seus problemas - para aí atuarem. Isso requer preparação científica, técnica e social. Por isso, a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multímdia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que articulá-los em totalidades, que permitam aos alunos irem construindo a noção de "cidadania mundial"⁴.

Tarefa complexa, pois, a da escola e de seus professores. Discutir a questão dos conhecimentos nos quais são especialistas (história, física, matemática, das línguas, das ciências sociais, das artes...) no contexto da contemporaneidade, constitui um segundo passo no processo de construção da identidade dos professores no curso de licenciatura.

Os saberes da docência - saberes pedagógicos. Os alunos da licenciatura, quando argüídos sobre o conceito de didática, dizem em uníssono a partir de suas experiências, que 'ter didática é saber ensinar' e 'que muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar'. Portanto, didática é saber ensinar. Essa percepção traz, em si, uma contradição importante. De

um lado, revela que os alunos esperam que a didática lhes forneça as técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação para que o ensino dê certo; esperam ao mesmo tempo em que desconfiam, pois há tantos professores que cursaram a disciplina (e até a ensinam!) e, no entanto, não têm didática. De outro, revela que de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.

Na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Às vezes, um sobrepõe-se aos demais, em decorrência do status e poder que adquirem na academia. Época houve do predomínio dos saberes pedagógicos - em que se destacavam os temas do relacionamento professor aluno, da importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, das técnicas ativas de ensinar. Época em que a pedagogia, baseada na ciência psicológica, se constituiu como uma psicopedagogia. Outras vezes, foram as técnicas de ensinar o foco da pedagogia, que, então, se constituiu em uma tecnologia. Em outras épocas, assumiram poder, os saberes científicos, ganhando importância a didática das disciplinas, pois entende-se que o fundamental, no ensino, são os saberes científicos. Os saberes que, parece, menos ganharam destaque na história da formação de professores, foram os da experiência. E hoje, na sociedade informática, que nova pedagogia se irá inventar?

Criticando a fragmentação de saberes na formação de professores e a flutuação da pedagogia, enquanto ciência, que ao restringir-se a campo aplicado das demais ciências da educação, perde seu significado de *ciência prática da prática educacional*, Houssaye (1995), aponta como caminhos de superação, que nos empenhemos em construir os saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação. O retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação, deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formados como o ponto de partida (e de chegada). Trata-se, portanto, de re-inventar os saberes

⁴ Parafraseando expressão utilizada por Morin (1993) de que o "desafio do século 21 será gerar uma cidadania mundial".

pedagógicos a partir da prática social da educação.

No caso da formação de professores, a partir de sua prática social de ensinar. No momento da terceira revolução industrial, em que novos desafios estão colocados, a didática contemporânea compete proceder a uma leitura crítica da prática social de ensinar, partindo da realidade existente, fazendo um balanço das iniciativas de se fazer frente ao fracasso escolar. Além da consideração dos aspectos epistemológicos característicos das áreas de conhecimento que denotam avanços intrínsecos e que colocam novas questões ao ensino, pois dizem respeito a novos entendimentos da questão do conhecimento no mundo contemporâneo, a renovação da didática terá por base os aspectos pedagógicos. E aqui vale ressaltar a importância de um balanço crítico tanto das novas colaborações da psicologia e da sociologia educacionais, como das iniciativas institucionais que têm procurado fazer frente ao fracasso escolar, apoiadas na renovação de métodos e de sistematizações de organização e funcionamento das escolas: as novas lógicas de organização curricular, tais como ciclos de aprendizagem, interdisciplinaridades, currículos articulados às escolas campo de trabalho dos professores e ao estágio (Pimenta, 1994), a formação inicial de professores articulada à realidade das escolas e à formação contínua.

Esse entendimento aponta para uma superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos) apontada por Houssaye (1995). Considerar a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma re-significação dos saberes na formação de professores. As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer*, senão a partir de seu próprio *fazer*. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir *saberes sobre a educação e sobre a pedagogia*, mas não estarão aptos a falar em *saberes pedagógicos*. "A especificidade da formação

pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se *vai fazer*, nem sobre o que se *deve fazer*, mas sobre o que se *fez*" (Houssaye, 1995, p.28). Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação. Nos cursos de formação, tem se praticado o que o autor chama de 'ilusões': a ilusão do fundamento do saber pedagógico no *saber disciplinar* - eu sei o assunto, consequentemente, eu sei o fazer da matéria; a ilusão do *saber didático* - eu sou especialista da compreensão do como fazer saber tal ou tal saber disciplinar, portanto eu posso deduzir o saber-fazer do saber; a ilusão do *saber das ciências do homem* - eu sou capaz de compreender como funciona a situação educativa, posso, então, esclarecer o saber-fazer e suas causas; a ilusão do *saber pesquisar* - eu sei como fazer compreender, através de tal ou tal instrumento qualitativo e quantitativo, por isso eu considero que o fazer-saber é um bom meio de descobrir o saber-fazer, mais ou menos como se a experiência se reduzisse à experimentação; a ilusão do *saber-fazer* - na minha classe, eu sei como se faz, por isso eu sou qualificado para o fazer-saber.

A última ilusão (a dos práticos), não é a dominante entre os cientistas da educação. A estes, fica colocada a questão do para que serve seu saber, se não instrumentaliza a prática. Qual o interesse das ciências da educação para as práticas? Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes, só se constituem a partir da prática, que os confronta e os re-elabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática. As práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil; reduzem-se a objeto de análise das diversas perspectivas (história, psicologia, etc.). É preciso conferir-lhes estatuto epistemológico.

Admitindo que a prática dos professores é rica em possibilidades para a constituição da teoria, Laneve (1993) preocupa-se em como o professor pode construir teoria a partir da prática docente. Aponta, entre outros fatores, o *registro sistemático das experiências*, a fim de que se constitua a *memória da escola*. Memória que, analisada e refletida, contribuirá tanto à

elaboração teórica, quanto ao revigoramento e o engendrar de novas práticas.

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. A prática de documentação, no entanto, requer que se estabeleçam critérios. Documentar o quê? Não tudo. Documentar as escolhas feitas pelos docentes (o saber que os professores vão produzindo nas suas práticas), o processo e os resultados. Não se trata de registrar apenas para a escola, individualmente tomada, mas de forma a possibilitar os nexos mais amplos com o sistema. Documentar, não apenas as práticas tomadas na sua concreticidade imediata, mas buscar a explicitação das teorias que se praticam, a reflexão sobre os encaminhamentos realizados em termos de resultados conseguidos.

A importância da memória/estudo da experiência, segundo Laneve, constitui potencial para elevar a qualidade da prática escolar, assim como para elevar a qualidade da teoria. Esse entendimento implica em uma reorientação da pesquisa em didática - tomar o *ensino escolar* enquanto uma prática social, e nas demais ciências da educação, tomar a educação enquanto prática social, para, então, se construir novos saberes pedagógicos: da prática e para a prática. (Libaneo, 1996).

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar numa contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. Do que decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica. (Pimenta, 1996).

Para isso, um curso de formação inicial poderá contribuir não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente escolar

(configurando a pesquisa como *princípio cognitivo* de compreensão da realidade), mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como *princípio formativo* na docência.

Então, o conhecer diretamente e/ou através de estudos as realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre, ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os sabores que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais do alunos, mas de futuros professores, é um terceiro passo que temos realizado na tentativa de colaborar com a construção da identidade dos professores.

III. Refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação: uma proposta metodológica para uma identidade necessária de professor.

Configurando-se como uma articulação possível entre pesquisa e política de formação, as novas tendências investigativas sobre formação de professores valorizam o que denominam o *professor reflexivo* (Schön, 1990; Alarcão, 1996). Opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Deslocando o debate sobre formação de professores de uma perspectiva excessivamente centrada nos aspectos curriculares e disciplinares, para uma

perspectiva centrada no terreno profissional, Nóvoa (1992), evoca o percurso histórico da *formação da profissão docente* para pensar a *formação de professores*. Opondo-se à racionalidade técnica do trabalho dos professores, compreendidos como *funcionários* (ora da Igreja, ora do Estado), meros aplicadores de valores, normas, diretrizes e decisões político-curriculares, aponta para a importância do triplo movimento sugerido por Schön, da *reflexão na ação*, da *reflexão sobre a ação* e da *reflexão sobre a reflexão na ação*, enquanto constituinte do professor, compreendido como profissional autônomo (relativamente autônomo).

Utilizando-se das colaborações de vários autores em suas investigações em diferentes países, Nóvoa propõe a formação numa perspectiva que denomina crítico reflexiva que "forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação auto-participada" (1992, p.25). Daí considerar três processos na formação docente: *produzir a vida do professor* (desenvolvimento pessoal), *produzir a profissão docente* (desenvolvimento profissional), *produzir a escola* (desenvolvimento organizacional).

Produzir a vida do professor implica em valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. Nesse sentido, entende que a teoria fornece pistas e chaves de leitura, mas o que o adulto retém está ligado a sua experiência. Mas isto não significa ficar ao nível dos saberes individuais. A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para *produzir a profissão docente*, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

Consequentemente, trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único, englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve

um duplo processo: o de auto formação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso, é importante *produzir a escola* como espaço de trabalho e formação, o que implica a gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de *redes* de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial.

Zeichner (1993), ressalta a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. A defesa de uma perspectiva dos professores como práticos reflexivos, leva o autor a rejeitar uma visão das abordagens de cima para baixo das reformas educativas, nas quais os professores aplicam passivamente planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e/ou políticos. Investigando a formação de professores na sociedade norte-americana (Zeichner, 1988), reconhece nessa tendência de formação reflexiva, uma estratégia para melhorar a formação de professores, uma vez que pode aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade.

As investigações sobre o professor reflexivo, ao colocarem os nexos entre formação e profissão, como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor, como sujeitos das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade. O que sugere o tratamento indissociado entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo.

Essa perspectiva apresenta um novo paradigma sobre formação de professores e suas implicações sobre a profissão docente. Tendo emergido em diferentes países nos últimos 25 anos, apresenta pesquisas e discute questões como teoria e prática no trabalho docente, o professor prático-reflexivo, desenvolvimento pessoal e profissional do professor e papel social da docência, entendendo que formação encerra um projeto de ação. A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. Desenvolver pesquisas, nessa tendência, implica em posições político-educacionais que apostam nos professores como autores na prática

social. Por isso, temos envidado nossos esforços de pesquisadora em aprofundarmos nossos estudos sobre essa tendência e seus eventuais produtos em diferentes países, concordando com Giroux & McLaren (1994), de que as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como esferas contrapúblicas, de modo a propiciarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia.

A formação de professores na tendência reflexiva, se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como *continua* dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isto porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade

multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles, em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como re-significação identitária dos professores.

As reflexões sistematizadas nesse texto, apresentam um caráter inconcluso uma vez que a pesquisa encontra-se em processo. Acompanhando, com a utilização de observações, entrevistas, e discussões em grupos a prática de professores, que foram alunos de nossos cursos, em escolas públicas, esperamos consolidar novos saberes sobre os processos identitários e de construção de saberes por professores em suas práticas. E nesse sentido, colaborar para as decisões sobre curvas de formação de professores e a valorização da docência enquanto mediação para a superação do fracasso escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schon e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (Org.) Formação reflexiva de professores-estratégias de supervisão. Porto: Porto Ed., 1996.
- ANDRÉ, Marl. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 7, 1994, Goiânia. Anais... Goiânia: s.r.p., 1994, p.291-6
- BECKER, Fernando. Epistemologia do professor. São Paulo: Cortez, 1995.
- BENEDITO, Vicente et al. La formación universitaria a debate. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995.
- CUNHA, Maria I. O bom professor e sua prática. Campinas: Papirus, 1989.
- DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1990.
- FUSARI, José C. A educação do educador em serviço: treinamento de professores em questão. São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado) - PUC.
- GARCIA, Carlos Marcelo. Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: P.P.U., 1994.
- GIROUX, Henri & McLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio, SILVA, Tadeu. (Orgs). Currículo, cultura e sociedade São Paulo: Cortez., 1994.
- HOUSSAYE, Jean. Une illusion pédagogique? Cahiers Pédagogiques, Paris, n, 334, p. 28-31, 1995.
- LANEVE, Cosimo. Per una teoria della didattica. Brescia: Ed. La Scuola, 1993.
- LEITE, Yoshie U. F. A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública. Campinas, 1995. Tese (Doutorado) - UNICAMP.
- LIBANELO, José C. Que destino os pedagogos darão à pedagogia? In: PIMENTA, Solma G. (Org). Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, Pura L. Didática teórica - didática prática. São Paulo: Loyola, 1989.

MORIN, Edgar. Toffler e Morin debatem sociedade pós-industrial. World Media - Suplemento do Jornal Folha de São Paulo, 12/12 1993.

NOVOA, Antônio. Para o estudo histórico-social da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria e Educação. Porto Alegre, v.4, p 109-39, 1991.

_____. (Org). Os professores e sua formação. Lisboa. Ed. Dom Quixote. 1992.

OLIVEIRA, Maria Rita. A pesquisa em didática no Brasil - da tecnologia à teoria pedagógica. In PIMENTA, Selma G. Didática e formação de professores - percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997. (No Prelo).

PERRENOUD, Philippe. La formation des enseignants entre théorie et pratique. Paris: Ed. L Harmattan, 1994.

PICONEZ, Stela. (Coord.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas: Papirus, 1991.

PIMENTA, Selma G. O estágio na formação de professores-unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Educação, Pedagogia e Didática. in PIMENTA, Selma.G.(Org). Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez, 1996(a).

_____. Para uma re-significação da didática - ciências da educação, pedagogia e didática: uma revisão conceitual e uma síntese provisória. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 8, 1996, Florianópolis. Anais... Florianópolis: s.r.p, 1996 1b). t. 11.

_____. A Didática como mediação na construção da identidade do professor uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura. In OLIVEIRA, M. R. & Andre, M. (Orgs.). Atenallvas ao ensino de didática. Campinas: Papirus, 1997.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional - uma política sociológica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SCHON, Donald. Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass, 1990

ZEICHNER, Kenneth. Estratégias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos. In VILLA, A. (Coord). Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid: Narcea, 1988.

_____. Formação reflexiva de professores. Lisboa: Educa., 1993.

Conselho Editorial de Educação

José Gerchi Fusari

Marcos Antonio Lotieri

Marij André

Pedro Coergen

Teremina Azeredo Rios

Valdemar Sguissardi

Vitor Henrique Peró

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Lopes, Alice Casimiro

Teorias de currículo / Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo
- São Paulo : Cortez, 2011. 476p. (Faperj)

Elaboração

ISBN 978-85-249-1823-9

1. Currículo 2. Pedagogia curricular I. Macedo, Elizabeth
II. Título

11-07273

CDD-373.063

Índices para catálogo sistemático:

1. Currículo - Educação 373.063

Teoria M

Alice Casimiro Lopes

Elizabeth Macedo

TEORIAS DE CURRÍCULO

1ª edição
1ª reimpressão

 **CORTEZ**
EDITORA

 **FAPERJ**

Apoio

das interlocuções nas reuniões e debates regulares dos grupos que muito do que aqui apresentado foi escrito. A eles e aos nossos muitos alunos, de vários espaços e tempos, dedicamos este livro.

Rio de Janeiro, abril de 2011

Alice Castriote Lopes

Elizabeth Macedo

Capítulo 1

Curriculo

Embora simples, a pergunta “o que é currículo?” não tem encontrado resposta fácil. Desde o início do século passado ou mesmo desde um século antes, os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas. Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo. Sob tal “definição”, no entanto, se esconde uma série de outras questões que discutiremos ao longo deste e dos demais capítulos, e que vêm sendo objeto de disputas na teoria curricular.

Nossa premissa na construção deste livro é de que não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada “nova definição” não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se

insere. A "nova definição" se posiciona, seja radicalmente contra, seja explicitando suas insuficiências, em relação às definições anteriores, mantendo-se ou não no mesmo horizonte teórico delas. Esse movimento de criação de novos sentidos para o termo currículo, sempre remetendo a sentidos prévios para de alguma forma negá-los ou reconfigurá-los, permeia todos os capítulos e também este, no qual destacaremos alguns sentidos que o termo vem assumindo ao longo do tempo e que nos parecem mais relevantes.

Estudos históricos¹ apontam que a primeira menção ao termo currículo data de 1653, quando ele aparece nos registros da Universidade de Glasgow referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes. Embora essa menção ao termo não implique propriamente o surgimento de um campo de estudos de currículo, é importante observar que ela já embute uma associação entre currículo e princípios de globalidade estrutural e de sequencição da experiência educacional ou a ideia de um plano de aprendizagem. Já nesse momento, o currículo dizia respeito a organizar a experiência escolar de sujeitos agrupados, característica presente em um dos mais consolidados sentidos de currículo.

Curriculo: seleção e organização do que vale a pena ensinar

*O currículo é definido como as experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e as modalidades de aprendizagem não planejadas, formadas através da interação sistêmica do contexto e da experiência sob as aspirações do ensino para o crescimento contínuo e deliberação da competência pessoal e social do aluno.*²

Talvez hoje seja óbvio afirmar que o ensino precisa ser planejado e que esse planejamento envolve a seleção de determinadas atividades/

experiências ou conteúdos e sua organização ao longo do tempo de escolarização. Nem sempre, no entanto, isso idêntico foi tão óbvia. Na segunda metade do século XIX, por exemplo, aceitava-se com tranquilidade que as disciplinas tinham conteúdos/atividades que lhes eram próprios e que suas especificidades ditavam sua utilidade para o desenvolvimento de certas faculdades da mente. O ensino tradicional ou jesuítico operava com tais princípios, defendendo que certas disciplinas facilitavam o raciocínio lógico ou mesmo ampliavam a memória. Apenas na virada para os anos 1900, com o início da industrialização americana, e nos anos 1920, com o movimento da Escola Nova no Brasil, a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força e, para muitos autores, aí se iniciam os estudos curriculares.

Num momento marcado pelas demandas da industrialização, a escola ganha novas responsabilidades: ela precisa voltar-se para a resolução dos problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade. Independentemente de corresponder ou não a campos instituídos do saber, os conteúdos aprendidos ou as experiências vividas na escola precisam ser úteis. Mas como definir o que é útil? Útil para quê? Quais as experiências ou os conteúdos mais úteis? Como podem ser ordenados temporalmente? Por onde começar? Não tem sido fácil responder a tais questões e as muitas perspectivas assumidas ao longo do tempo têm criado diferentes teorias curriculares. Em comum entre elas, a definição do currículo como plano formal das atividades/experiências de ensino e de aprendizagem, a preocupação com a administração, em algum nível centralizada, do dia a dia da sala de aula. Destacamos algumas das respostas oferecidas pelas teorias curriculares, começando pelos dois movimentos surgidos nos EUA no momento em que as questões surgem no horizonte de preocupação: o eficientismo social e o progressivismo, este trazido para o Brasil pela Escola Nova. Nos anos 1910, na psicologia, o comportamentalismo, e na administração, o behaviorismo, ganharam destaque na sociedade americana que se industrializa. As demandas sobre a escolarização aumentam, como forma de fazer face à rápida urbanização e às necessidades de trabalhadores para o setor produtivo. Surge, assim, a preocupação com a

1. HAMILTON, David. *Sobre as origens dos termos classe e currículo*. Tórn: Edições Terra Nova, n. 3, p. 10-22, 1992.

2. TANNER, Donald; TANNER, Laurel. *Curriculum development*. Nova York: Macmillan, 1975, p. 43.

eficiência da escola que tem como função socializar o jovem norte-americano segundo os parâmetros da sociedade industrial em formação, permitindo sua participação na vida política e econômica. Pretende-se, assim, que a industrialização da sociedade se dê sem rupturas e em clima de cooperação. A escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social.

Ainda que o eficientismo seja um movimento com muitas nuances, pode-se resumir-lo pela defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia. Em 1918, Bobbit³ defende um currículo cuja função é preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa a partir de dois conjuntos de atividades que devem ser igualmente consideradas pela escola — o que chama currículo direto e as experiências indiretas. O formulador de currículos deve, então, determinar as grandes áreas da atividade humana encontradas na sociedade e subdividi-las em atividades menores — os objetivos do curso. Tarefa certamente nada fácil, na medida em que se estaria frente a um sem-número de objetivos definindo comportamentos os mais diferentes, desde simples habilidades até capacidades de julgamento bem mais elaboradas. Um conjunto de especialistas, reunidos num fórum democrático, é o responsável pela identificação das tarefas desejáveis e por seu agrupamento em categorias. A transferência desses pressupostos para o ensino vocacional cria talvez o mais influente princípio curricular da primeira metade do século passado, com fragmentos até hoje visíveis na prática curricular. A partir da identificação dos componentes particulares da atividade de bons profissionais, compõe-se um programa de treinamento, com objetivos selecionados por seu valor funcional, sua capacidade de resolver problemas práticos. Como se pode perceber, o eficientismo social não se refere, em nenhum momento, a conteúdos, ou à sua seleção, deixando de lado mesmo a discussão sobre se haveria alguma disciplina importante para a formação dos alunos. Para os eficientistas, as tarefas ou os objetivos são

3. PEARL, William F.; REYNOLDS, William; SLATTERY, Patricia; TOLMAN, Peter Gustav. *Building curriculums*. New York: Peter Lang, 1996.

centrais e podem, posteriormente, ser agrupados dentro das disciplinas que, neste momento, já compõem os currículos.

Rivalizando com o eficientismo no controle da elaboração de currículos "oficiais", o progressivismo conta com mecanismos de controle social bem menos coercitivos. Mas, também para os progressivistas, a educação se caracteriza como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática. Reconhecem, no entanto, em níveis diferenciados, dependendo dos autores, que a distribuição desigual do poder na sociedade não é um fenômeno natural, mas uma construção social possível de mudança pela ação humana. A educação poderia, portanto, ser um instrumento para formar indivíduos capazes de atuar na busca dessas mudanças.

O nome mais conhecido do progressivismo é o de John Dewey, cujos princípios de elaboração curricular residem sobre os conceitos de inteligência social e mudança. Ele advoga que o foco do currículo é a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos. Nesse sentido, o progressivismo se constitui como uma teoria curricular única que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta. O valor imediato das experiências curriculares se apresenta como princípio de organização curricular em contraposição a uma possível utilização futura.

O foco central do currículo para Dewey⁴ está na resolução de problemas sociais. O ambiente escolar é organizado de modo a que a criança se depare com uma série de problemas, também presentes na sociedade, criando oportunidade para ela agir de forma democrática e cooperativa. As atividades curriculares e os problemas são apresentados às crianças para que elas, em um mesmo processo, adquiram habilidade e estimulem sua criatividade. O currículo compreende três núcleos: as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua. Os conteúdos — assuntos que se relacionam a problemas de saúde, cidadania

4. DEWEY, John. *Democracy and education*. selections. New York: Teachers College Press, 1905.

e meios de comunicação — deixam de ser o foco da formulação curricular, tornando-se uma fonte através da qual os alunos podem resolver os problemas que o social lhes coloca.

Em relação à organização temporal das diferentes atividades ao longo do curso, Dewey defende que as experiências educacionais da escola precisam se conectar com as levadas a cabo em outras instituições da própria sociedade, como, por exemplo, a família. Como é importante que todas as experiências da criança tenham unidade, Dewey argumenta que elas devem ser organizadas a partir das mais contemporâneas. Os assuntos escolares surgem de necessidades práticas e apenas posteriormente devem assumir formas abstratas mais avançadas.

Os princípios de Dewey estão na base das reformas educacionais ocorridas nos anos 1920, em alguns estados do Brasil, levadas a cabo por educadores conhecidos como escolanovistas. Antônio Teixeira e Fernando de Azevedo, por exemplo, foram responsáveis pelas reformas ocorridas na Bahia (1925) e no Distrito Federal (1927). Mais recentemente, a proposta pedagógica dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) traz alguns elementos do progressivismo de Dewey.

É importante ressaltar, no entanto, que o progressivismo é o nome dado a um movimento com muitas divisões internas, indo de correntes com uma forte preocupação social a teorias centradas na criança, mas que não possuem tal preocupação. Nesse segundo grupo, destaca-se o trabalho de William Kilpatrick, também muito presente nas experiências brasileiras. Kilpatrick⁵ é o responsável pela sistematização de projetos, utilizados por Dewey em diferentes experiências educacionais, visando à construção de um método de ensino — o método de projetos — que, de alguma forma, hibridiza as ideias de Dewey com princípios do comportamentalismo em voga. Ainda que definido apenas como método pelo autor, sua contribuição é inúmeras vezes tomada como uma teoria curricular progressivista, excedendo um caráter técnico que o progressivismo possui, mas em níveis menos acentuados.

5. KILPATRICK, William. *O método de projetos*. Magalhães Editores, Rio de Janeiro, 2003.

Em 1949, a teoria curricular produz a mais duradoura resposta às questões sobre seleção e organização de experiências/ conteúdos educativas/os. Com uma abordagem eclética, Ralph Tyler se propõe a articular abordagens técnicas, como as eficientistas, com o pensamento progressivista. Ainda que sua apropriação do progressivismo tenha sido caracterizada como instrumental e que seu pensamento esteja muito mais próximo do eficientismo, sem dar conta da tensão entre criança e mundo adulto que caracteriza o pensamento de Dewey, a racionalidade proposta por Tyler se impõe, quase sem contestação, por mais de 20 anos, no Brasil e nos EUA.

Os princípios de elaboração curricular de Tyler serão detalhados no capítulo 2. Por ora, interessa-nos apenas entender como ele responde às questões sobre seleção e organização das experiências de aprendizagem. O modelo de Tyler⁶ é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo.

Mas a racionalidade tyleriana faz mais do que responder às questões até então centrais da teoria curricular. Estabelece um vínculo estreito entre currículo e avaliação, propondo que a eficiência da implementação dos currículos seja inferida pela avaliação do rendimento dos alunos. Ainda que sua abordagem processual — objetivos/ processo educativo/ avaliação do atingimento dos objetivos — tenha uma matriz comportamental, tem sido utilizada na formulação de currículos com diferentes aportes teóricos, como vemos no capítulo 2. Tyler define, assim, uma nova agenda para a teoria curricular, centrada na formulação de objetivos, com repercussões que, ainda hoje, podem ser vistas nos procedimentos de elaboração de currículos.

Há alguns elementos comuns a essas três tradições do campo do currículo no que tange à definição de currículo. Em todas elas, é enfatizado o caráter prescritivo do currículo, visto como um planejamento

6. TYLER, Ralph. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1977.

das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos. Todo o destaque é dado ao que veio a ser denominado mais tarde currículo formal ou pré-ativo. É bem verdade que não se trata de defender que tudo pode ser previsto. Tanto para Dewey e Teixeira quanto para Tyler, a construção curricular é um processo do qual professores, e mesmo alunos, podem ou devem participar em diferentes momentos. Mas há um nível de decisão curricular anterior a tal participação que já ocorre numa fase de implementação do currículo, quando o que é prescrito passa a ser "usado" nas escolas. A dinâmica curricular envolve, então, dois momentos integrados, mas distintos: a produção e a implementação do currículo. Admitindo-se o caráter científico de sua elaboração, os insucessos são, com frequência, descritos como problemas de implementação e recaem sobre as escolas e os docentes.

O primeiro silêncio: sobre hegemonia, ideologia e poder

As escolas estão organizadas não apenas para ensinar o conhecimento referente a quê, como e para quê, exigido pela nossa sociedade, mas estão organizadas também de uma forma tal que elas, afinal das contas, auxiliem na produção do conhecimento técnico/administrativo necessário, entre outras coisas, para estabelecer mecanismos, controlar a produção, o trabalho e as pessoas, produzir conhecimento básico e aplicado exigido pela indústria e criar necessidades artificiais generalizadas entre a população?

Além de enfatizar o prescrito, separando concepção e implementação, as abordagens científicas do currículo são criticadas por conterem a escola e o currículo como aparatos de controle social. A importância da escola para o desenvolvimento econômico do país, ressaltada em múltiplos momentos, é uma das expressões dessa crença, assim como o destaque que a ela se dá como espaço de socialização dos sujeitos. Aprende-se na escola não apenas o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais se

deve agir em sociedade. Nessa perspectiva, a harmonia e o progresso social são gestados também na escola.

Uma das críticas mais incisivas da escola e do currículo como aparato de controle social parte do que se convencionou chamar de teorias da correspondência ou da reprodução, produzidas, principalmente, nos anos 1970. Trata-se de teorias marxistas que defendem a correspondência entre a base econômica e a superestrutura, indo de perspectivas mecanicistas, em que a correspondência é total e exata, a concepções em que a dialética entre economia e cultura se faz mais visível. Incluem trabalhos variados do campo da sociologia, alguns dos quais problematizando mais especificamente o currículo escolar. Assim é que, ancorados na concepção de aparelhos ideológicos de Estado, desenvolvida por Louis Althusser⁶ no livro *Aparelhos Ideológicos de Estado*, em 1971, Baudelot e Establet e Bowles e Gintis, por exemplo, analisam a atuação do sistema educativo na preparação dos sujeitos de cada classe social para assumir os papéis que lhes são destinados pelo sistema capitalista.

Althusser não trata especificamente da escola, ou dos mecanismos através dos quais ela atua como elemento de reprodução. Ao definir os mecanismos pelos quais o Estado contribui para a reprodução da estrutura de classes, cria o arcabouço básico de conceitos com os quais a teoria da reprodução opera. Aponta Althusser para o duplo caráter de atuação da escola na manutenção da estrutura social: diretamente, atua como elemento auxiliar do modo de produção como formadora de mão de obra, indiretamente contribui para difundir diferenciadamente a ideologia, que funciona como mecanismo de cooptação das diferentes classes. É esse caráter de aparelho ideológico ressaltado por Althusser que vai constituir o cerne da teorização crítica em currículo, considerado enquanto mistificação ideológica.

O trabalho de Baudelot e Establet⁷ (*A escola capitalista na França, 1971*) assenta-se predominantemente sobre as ideias de Althusser,

6. ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

7. BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. *L'école capitaliste en France*. Paris: E. Mouton, 1971.

7. APPEL, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artus Médica, 1989. p. 37.

buscando explicitar a forma como o sistema escolar atua para garantir a diferenciação social e denunciando a falsa propaganda da escola enquanto espaço que garante oportunidades a todos. Por sua vez, o trabalho de Bowles e Gintis¹⁰ (*Esocialização na América capitalista*, 1976) trabalha a função reprodutora da escola, chamando a atenção para a materialidade da ideologia, já presente, como advertência, nos escritos de Althusser. Os autores estabelecem uma correspondência entre a estrutura social e a estrutura de produção, identificando como as diferentes divisões e hierarquizações necessárias à participação controlada do trabalhador no mercado são construídas a partir da organização das experiências escolares, numa correspondência bastante direta. Apesar de consistentes, ambas as análises têm forte caráter determinista e não se detêm na análise mais aprofundada da escola e do currículo.

Com uma abordagem menos determinista, centrada na importância dos processos culturais na perpetuação das relações de classe, Bourdieu e Passeron,¹¹ em *A reprodução*, datada de 1970, explicitam a complexidade dos mecanismos de reprodução social e cultural. A ação pedagógica é descrita como uma violência simbólica que busca produzir uma formação durável (*habitus*) com efeito de inculcação ou reprodução. Para os autores, a escola opera com códigos de transmissão cultural familiares apenas às classes médias, dificultando a escolarização das crianças de classes populares, mas, principalmente, naturalizando essa cultura e escondendo seu caráter de classe. Os sistemas dos atributos culturais de uma determinada formação social são, assim, definidos como legítimos e sua imposição é oculta pela ideologia. Nesse sentido, a reprodução cultural opera de forma semelhante à reprodução econômica: o capital cultural das classes médias, desigualmente distribuído, favorece aqueles que o possuem e, com isso, perpetua a desigualdade dessa distribuição.

10. BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Schooling in capitalist America*. London: Routledge, 1976.

11. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução. São de Paulo: Francisco & Coes*, 1973.

Na trajetória dos críticos ao papel reprodutivo da escola, a sociologia britânica dos anos 1970 explicita um conjunto de preocupações que se direcionam mais fortemente para questões que podemos chamar de curriculares. Em 1971, o livro *Conhecimento e controle: novas direções para a Sociologia da Educação*, organizado por Michael Young,¹² lança as bases do movimento chamado Nova Sociologia da Educação (NSE). Para entender como a diferenciação social é produzida por intermédio do currículo, os autores da NSE propõem questões sobre a seleção e a organização do conhecimento escolar. Diferentemente das perspectivas ideológicas, tais questões buscam entender os interesses envolvidos em tais processos, compreendendo que a escola contribui para a legitimação de determinados conhecimentos e, mais especificamente, dos grupos que os detêm. A elaboração curricular passa a ser pensada como um processo social, preso a determinações de uma sociedade estratificada em classes, uma diferenciação social reproduzida por intermédio do currículo. Ao invés de método, o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica e/ou material. Surgem na agenda dos estudos curriculares questões como: por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem. Abre-se uma nova tradição: nesses estudos, qual seja, a de entender que o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização. No capítulo 3, abordaremos mais detidamente a relação entre conhecimento e currículo.

É, no entanto, com a publicação de *Idéologia e currículo*, por Michael Apple¹³ em 1979, que as análises reprodutivistas passam a tratar especificamente do currículo com enorme popularidade na área. No Brasil, o trabalho de Apple ganha notoriedade nos anos 1980, tendo sido seus livros traduzidos poucos anos depois de publicados. Vivíamos, então, o processo de abertura política depois de 15 anos de ditadura militar,

12. YOUNG, Michael. *Knowledge and control*. London: Macmillan, 1971.

13. APPLE, Michael. *Idéologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

marcada, no campo da educação, pela valorização do tecnicismo e, no currículo, por abordagens derivadas da racionalidade tyleriana. A redemocratização trazia novos governos estaduais e reincorporava perspectivas marxistas aos discursos educacionais. Retornavam ao cenário as formulações de Paulo Freire, ao mesmo tempo que Dermeval Saviani lançava as bases da Pedagogia Histórico-Crítica ou, na formulação de José Carlos Libâneo, da pedagogia crítico-social dos conteúdos, detalhadas no capítulo 3. Como todos os teóricos da reprodução, Apple defende a correspondência entre dominação econômica e cultural. No entanto, em diálogo, especialmente, com as questões apresentadas pela NSE, o autor retoma os conceitos de hegemonia e ideologia como forma de entender a ação da educação na reprodução das desigualdades, rejeitando perspectivas excessivamente deterministas. De Bourdieu e Passeron, traz a ideia de que nas sociedades capitalistas não apenas as propriedades econômicas, mas também as simbólicas (o capital cultural) são distribuídas de forma desigual. Defende que instituições como as escolas contribuem para a manutenção do controle social, na medida em que ajudam a manter a desigualdade dessa distribuição de capital simbólico. Apple preocupa-se particularmente em entender como a educação age na economia e, nesse sentido, articula reprodução com produção. A produção econômica é, portanto, produzida também no interior da escola pela forma como homens e mulheres vivem os mecanismos de dominação no dia a dia de suas atividades. Isso não quer dizer que a base da desigualdade deiva de ser econômica, mas que as contradições econômicas (sociais e políticas) são mediadas nas situações de vida concreta dos sujeitos da escola.

No movimento de ampliar a noção de reprodução, de modo que ela dê conta de questões culturais, Apple lança mão de dois conceitos fundamentais, e articulados, da teoria marxista: hegemonia e ideologia. A hegemonia é tomada na leitura que Raymond Williams¹⁴ faz de Gramsci, referindo-se a um conjunto organizado e dominante de sen-

14. WILLIAMS, Raymond. *The long revolution*. London: Harmondsworth, Penguin Books, 1961.

tidos que são vividos pelos sujeitos como uma espécie de senso comum. Algo que satura todo o espaço social e mesmo nesses contradições. Algo total que passa a corresponder à realidade da experiência social vivenciada e que se torna mais poderoso como compreensão do mundo à medida que é vivenciado como sentido de realidade. Ideologia, na tradição marxista de que parte o autor, pode ser resumida como uma espécie de falsa consciência que obriga toda a sociedade a enxergar o mundo sob a ótica de um grupo determinado ou sob a ótica das classes dominantes. As ideologias são um sistema de crenças partilhadas que nos permite dar sentido ao mundo, uma tela de argumentação que vise a legitimar determinada visão de mundo. Nesse sentido, quando hegemônicas, ocultam as contradições sociais.

A partir desses conceitos, as preocupações de Apple podem ser rescritas: como os currículos escolares (re)criam a hegemonia ideológica de determinados grupos dentro da sociedade. Para entender como essa hegemonia é recriada, o autor advoga a necessidade de olhar mais detidamente para a escola, o que não era feito pela quase totalidade dos reprodutivistas. Estudar as interações cotidianas nas salas de aula, o corpus formal do conhecimento escolar expresso no currículo e a ação dos professores eram os elementos que permitiriam identificar como as relações de classe são reproduzidas econômica e culturalmente pela escola. Obviamente, tais preocupações são muito diferentes daquelas que deram origem às teorias curriculares científicas. A pergunta central não é "o que ou como ensinar", mas por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o todo social? Quais as consequências da legitimação desses aspectos para o conjunto da sociedade? Ou, posto de outra forma, quais as relações entre o "conhecimento oficial" e os interesses dominantes da sociedade? Por conhecimento entende-se não apenas os conteúdos de ensino, mas as normas e os valores que também constituem o currículo.

No movimento de responder a tais questões, Apple reformula o conceito de currículo oculto, definido por Philip Jackson, nos anos 1960, para dar conta das relações de poder que permeiam o currículo.

Defende que subjaz ao currículo formal, e ao que acontece na escola, um currículo oculto, em que se escondem as relações de poder que estão na base das supostas escolhas curriculares, sejam elas em relação ao conhecimento (capítulo 3), sejam no que diz respeito aos procedimentos que cotidianamente são reforçados pelas ações curriculares.

O currículo oculto subjaz a muitas manifestações curriculares. Na perspectiva técnica do fazer curricular que descrevemos no início deste capítulo, há um ótimo exemplo de currículo oculto inscrito na própria forma como os currículos são organizados e pensados. Ao optarem por modelos sistêmicos para a definição do que e do como ensinar, tais perspectivas assumem o fazer curricular como questão técnica, científica, ocultando a dimensão ideológica presente nessa seleção. É como se qualquer decisão sobre o que e o como ensinar não envolvesse disputas ideológicas. A hegemonia dessa visão de currículo elimina um importante aspecto do social: a contradição. A criação na harmonia social daí advinda é um importante princípio que oculta as relações de poder e as desigualdades sociais. Em outras palavras, pode-se dizer que há um currículo oculto a todo currículo organizado segundo os moldes sistêmicos das perspectivas técnicas. O mesmo movimento de ocultação da contradição é reiterado em muitas outras manifestações curriculares vividas nos currículos de muitas disciplinas.

Antes de passarmos a outro grande silêncio da teoria curricular que, como acabamos de ver, produz sentidos ocultos, é importante destacar que as teorias da reprodução e, especialmente, as formulações de Michael Apple foram revistas nessas últimas décadas. Mesmo defendendo a escola como espaço de produção (e não apenas de reprodução), trata-se de uma produção que somente se podia fazer no sentido de atender às necessidades do capital. Com a entrada em cena das teorias da resistência, denunciando o aprisionamento da consciência da classe trabalhadora que está na base do pensamento reprodutivista e das categorias hegemonia e ideologia tal como utilizadas, o caráter contraditório da própria reprodução é acentuado. A resistência devolve ao sujeito a possibilidade, difícil e laboriosa, de mudar a his-

teoria irrevizibilizada pelas teorias da reprodução. Tal movimento será enfatado no capítulo 8.

O segundo excluído: o que acontece nas escolas

Defendo que não se pode, com sentido, desenhlar uma experiência educacional [...] Quais são muitos objetivos a essa ideia? Uma é que não se pode pretender, com alguma certeza, a resposta daquele que nos escuta. A fé, e estão pensando nos professores aqui, não é oculta apenas no contexto no qual é dada (uma que isso se trata de um contexto), mas também nos contextos em que é dada. Esses últimos são os contextos das várias instituições das escolas. Elas são muito, ainda que não totalmente, diferentes daquelas dos professores. Até nfe-ntes movimentos retem esse fato, o fato da indistintidade.⁵

Não são apenas as perspectivas marxistas das teorias da reprodução que criticam as abordagens técnicas de currículo. Poder-se-ia mesmo dizer que os questionamentos a tais abordagens são, em grande medida, função de um novo contexto social. Em fins dos anos 1960, o mundo explode numa série de questionamentos no sentido que, Na Europa e nos Estados Unidos, surgem os movimentos de contracultura que também ganham força no Brasil ao longo da década de 1970, ainda no contexto da ditadura militar. Há, no entanto, fragilidades próprias das abordagens técnicas. Ainda que marcadas por preocupações de natureza eminentemente prática — como fazer —, elas não conseguem dar conta da realidade vivida nas escolas. A implementação dos currículos continua a ser um problema para o qual essas abordagens não fornecem solução. Mesmo que desde Dewey se saliente que as experiências curriculares transcendem às atividades planejadas e planificadas nos documentos escritos, mantêm-se o hiato entre os planos curriculares e sua aplicação.

⁵ PINKAS, William. *Autobiography, politics and schooling*. New York: Peter Lang, 1994. p. 114-115. Texto original de 1972.

Crescem, assim, as críticas ao conceito restrito de currículo como a prescrição seja do que deveria ser ensinado, seja de comportamentos esperados dos alunos. Teóricos de matriz fenomenológica argumentam em favor de um currículo aberto à experiência dos sujeitos e defendem uma definição de currículo para além do saber socialmente prescrito e ser dominado pelos estudantes. Propõem que a ideia de um documento preestabelecido seja substituída por uma concepção que englobe atividades capazes de permitir ao aluno compreender seu próprio mundo-da-vida. Em certa medida, essas preocupações também se fazem presentes no pensamento crítico, no qual, no entanto, a ênfase no social despreza o individual. Para os teóricos de matriz fenomenológica, essa ênfase torna o pensamento crítico desmobilizante, na medida em que enreda o indivíduo numa estrutura social da qual ele não pode sair.

Paulo Freire é, sem dúvida, uma das importantes influências para as concepções de currículo focadas na compreensão do mundo-da-vida dos indivíduos que convivem no espaço da escola. Ainda que influenciado pelo marxismo, Freire constrói uma teoria educata para a qual muito colaboram a fenomenologia e o existencialismo. Na *Pedagogia do oprimido*, seu principal livro, datado de 1970, Freire¹⁶ parte da contraposição clássica do marxismo entre opressores e oprimidos para analisar a educação como bancária e antidialógica em raciocínio que o aproxima dos teóricos da reprodução. Propõe uma pedagogia baseada no diálogo e, nesse sentido, vai além da análise das formas de funcionamento da ideologia e da hegemonia, defendendo a possibilidade de a educação se contrapor à reprodução. Para tanto, é preciso repensá-la para além da transmissão hierárquica e organizada de conhecimentos: como interação entre sujeitos que se dá no mundo. Essa interação começa na própria decisão dos conteúdos em torno dos quais o diálogo se estabelece. Poder-se-ia dizer que, nessa obra, Freire apresenta uma alternativa às concepções técnicas do currículo, propondo procedimentos para a elaboração curricular capazes de tentar integrar

16. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

o mundo-da-vida dos sujeitos às decisões curriculares. No capítulo 2, abordaremos tais procedimentos.

No campo da teoria curricular em âmbito internacional, o conceito de *currere*, proposto por William Pinar¹⁷ em 1973, é a mais relevante contribuição da fenomenologia para a ampliação do conceito de currículo. O currículo como *currere* é definido, pelo autor, como um processo mais do que como uma coisa, como uma ação, como um sentido particular e uma esperança pública. O currículo é uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo. Considerando que a experiência educacional dos sujeitos é parte de sua situação biográfica, o currículo deve proporcionar ao sujeito entender a natureza dessa experiência. É através dela, e não apenas dela, que o sujeito se move biograficamente de forma multidimensional. Trata-se de um método constituição de quatro momentos — regressivo, progressivo, analítico e sintético — pelo qual se busca explorar a relação entre o temporal e o conceitual. A experiência dos sujeitos é a fonte dos dados, gerados por associação livre, com os quais a situação educacional deve lidar.

O momento regressivo é um retorno ao passado, não um passado concreto ou literal, mas abstrato, conceitual, subjetivo. No que respeita ao currículo, implica regressar às experiências escolares com o objetivo de reviver o passado sem a preocupação em ser lógico ou crítico. Basta escrever as experiências, tomando-as presentes e conceitualizando-as. O momento progressivo é aquele destinado ao que ainda não está presente, um momento em que o sujeito lida com o futuro, associando livremente seus interesses intelectuais. No terceiro momento, o analítico, é feita a descrição do presente que inclui a resposta do sujeito ao passado e ao futuro. Trata-se de uma fotografia do presente que, juntamente com a foto do passado e do futuro, permite a interpretação do presente vivido. Essa interpretação não pode ser feita de forma racional, seguindo um esquema analítico hierárquico ou temporal, mas vise a perceber as inter-relações complexas entre presente,

17. PINAR, William. *Autobiography, politics and schooling*. New York: Peter Lang, 1994.

passado e futuro. Por fim, o momento sintético, no qual o sujeito deve ser capaz de responder qual o sentido do presente para si, qual, por exemplo, a contribuição da atividade escolar no seu presente como sujeito (intelectual e fisicamente formado). Do regressivo ao sintético, o sujeito desenvolve sua capacidade de articular, abstrindo-se ao descoberto. O conhecimento altera o sujeito ao mesmo tempo que é por ele alterado, significado.

Do ponto de vista do currículo, praticamente não se pode falar de uma matriz fenomenológica no Brasil, embora a obra de Joel Marins possua algumas reflexões que podem ser apropriadas pelo campo. O fato de tal matriz ter tido pouca penetração nos estudos curriculares no Brasil não significa, no entanto, que a cultura produzida na escola ou aquelas trazidas por alunos e professores para o seu interior como parte importante do currículo não sejam objeto de atenção. Além da obra de Freire, já destacada, as pesquisas sobre a escola desenvolvidas em diferentes perspectivas, das etnografias da sala de aula e das instituições aos estudos no cotidiano, exemplificam a força da dimensão ativa do currículo no Brasil. Tais pesquisas serão tratadas no capítulo 7.

Ainda que muito diferente em suas concepções teóricas, o conjunto de abordagens que destacamos aqui explicita o quanto a noção de currículo formal é insuficiente para dar conta da multiplicidade de experiências — internas e externas aos sujeitos, individuais e coletivas — que compõem o currículo. Em realidade, os autores que destacamos buscam reconceitualizar o currículo, abandonar, portanto, as perspectivas técnicas para criar uma nova forma de pensar o currículo. Pretendem superar a ideia de que o currículo é algo formal ou escrito a ser implementado numa realidade escolar. Por diversas razões, no entanto, ao invés de uma reconceitualização do currículo, a advertência de que não há lugar no currículo para o mundo-da-vida dos sujeitos dá lugar a uma concepção dupla de currículo: o currículo é o proposto no nível formal, mas também o vivido no cotidiano. Embora ligeiramente diferentes entre si, muitos nomes foram sendo propostos para o nível vivido: em ação, informal, interativo, como prática, ativo, experiencial.

Curículo: simplesmente um texto

A norma para o currículo, portanto, não é o consenso, a estabilidade e o acordo, mas o conflito, a instabilidade e o desacordo, porque o processo é de construção seguida de desconstrução seguida pela construção."

O currículo que optamos por seguir neste primeiro capítulo nos leva a um conceito multilacetado de currículo, mas, mais do que isso, à sensação de que para descrever o currículo é preciso falar do formal, do oculto e do vivido. Se tivéssemos feito referência a outras definições como, por exemplo, currículo nulo, a tarefa ficaria ainda mais complicada. O que pretendemos agora, para finalizar este capítulo e ajudar na leitura do restante do livro, é tentar recuperar a preocupação posta por Freire, assim como pelo que denominamos matriz fenomenológica, no sentido de pensar o currículo para além das distinções entre os níveis formal, oculto e vivido. Não se trata apenas de integrar esses níveis, mas de pensar sem eles. Faremos isso a partir de aportes teóricos, trazidos pelo pós-estruturalismo para os estudos curriculares, que apontam para outra definição de currículo que cumpre destacar.

Os primeiros estudos pós-estruturais do currículo datam de fins dos anos 1970, no entanto, apenas na década seguinte eles se tornaram mais numerosos. No Brasil, até meados de 1990, não havia praticamente nenhuma menção ao pós-estruturalismo nos estudos curriculares, o que vinha a se intensificar fortemente no início deste século, especialmente com os textos e traduções produzidos por Tomaz Tadeu da Silva. Talvez mais radicalmente do que em outros matizes teóricos, não se pode falar em um único pós-estruturalismo. Isso torna a menção a abordagens pós-estruturais do currículo uma ficção facilitadora de nosso diálogo, mas que precisa ser entendida como tal. Nesse sentido, não daremos destaque aqui à obra de nenhum autor em particular, como viemos fazendo ao longo do capítulo, mas nos deteremos nos

princípios do pós-estruturalismo capazes de nos ajudar a reapresentar o que é currículo em termos pós-estruturalistas.

Embora por vezes confundido com pós-modernidade, o pós-estruturalismo engloba autores que dialogam especialmente com o estruturalismo, assumindo alguns de seus pressupostos e questionando outros. Na medida em que esse diálogo implica o questionamento de aspectos fundamentais da Modernidade, por vezes ele se aproxima do que é denominado pensamento pós-moderno.

O pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo uma série de pressupostos, dentre os quais o mais relevante para a desconstrução dos conceitos de currículo que apresentamos até agora diz respeito ao lugar da linguagem na constituição do social. Ambos adotam uma postura antirrealista, advogando que, ao invés de representar o mundo, a linguagem o constrói. Invertendo a lógica representacional, estruturalistas e pós-estruturalistas defendem que a linguagem cria aquilo de que fala ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo. Como consequência, não se pode pensar em conhecimento sobre o mundo nem em um sujeito que conhece, modificando-se a própria natureza da relação sujeito-objeto estruturante do projeto Moderno, central nas diferentes concepções de currículo que viemos apresentando.

Se há aproximações entre estruturalismo e pós-estruturalismo no que concerne às críticas à Modernidade, há também muitos afastamentos. O estruturalismo tem uma pretensão científica de se constituir em método para as ciências sociais e isso impacta fortemente sua capacidade de lidar com a linguagem. Desenvolvido por autores como Saussure, no campo da linguística, Lévi-Strauss, na antropologia ou Piaget, na psicologia da educação, o estruturalismo advoga a existência de uma estrutura ou sistema ou conjunto de relações que subjaz aos fenômenos. É por isso que dizemos que a realidade é constituída pela linguagem, entendida, em sentido amplo, como um sistema abstrato de relações diferenciais entre as suas várias partes. Qualquer sentido é dado por tal sistema, por uma estrutura invariante que constitui ela mesma a realidade. A criação de sentidos só é possível tendo em vista a estrutura do texto ou a estrutura cognitiva do leitor. Nesse sentido,

o estruturalismo elimina o sujeito como até então postulava a Modernidade, seja porque os sentidos estão na estrutura, seja porque a própria "consciência humana" é também ela produzida por estruturas invariantes. Entender o mundo passa a ser entender as estruturas que o constituem, o que pode ser feito por intermédio da análise estrutural da linguagem (da estrutura cognitiva, dos sistemas de parentesco). Essa é uma análise que privilegia o sincrônico (termos localizados em uma situação, sem história), sem atenção ao diacrônico (sucessão dos termos ao longo do tempo).

Contrapondo-se ao estruturalismo, o pós-estruturalismo critica o fato de ele não perceber que a própria ideia de estrutura esmaga a mesma marcada pela linguagem. Nesse sentido, ela não pode ser entendida como realidade, como o fundamento que subjaz aos fenômenos, sob pena de retornar a ingenuidade crítica das posturas realistas. Além disso, o estruturalismo deixaria de levar em conta a construção sócio-histórica das estruturas, ao negligenciar o diacrônico, e teria dificuldade de entender a passagem de um sistema de relações (estrutura) a outro. A estrutura invariável, no tempo e através dele, funcionaria, portanto, como uma natureza inutível do mundo, algo que poderia ser comparado à ideia de natureza humana.

O abandono proposto pelo pós-estruturalismo da noção de estrutura obriga a releitura da linguagem. Para o estruturalismo, a linguagem é um sistema de signos, compostos por significante (som ou palavra) e significado (seu conceito) que guardam, entre si, uma relação arbitrária. Na medida em que a linguagem não representa a realidade, qualquer significado pode ser atribuído a um significante e isso é um processo cultural. O que nos permite atribuir um significado a um significante é a sua diferença em relação a outros significantes que constituem o sistema linguístico. Assim, o termo aluno não tem correspondência necessária com algo que existe na realidade; a ideia de que ele está associado a um dado conteúdo seria uma ilusão. Aluno só pode ser entendido em relação a professor ou à aluna ou à pessoa não escolarizada, ou seja, em relação a sua diferença. Em cada uma dessas relações, cria-se um significado para aluno.

Com a crítica à estrutura, o pós-estruturalismo é obrigado a desconectar totalmente a ideia de significado do significante. Não há relações estruturais entre dois significantes, não há relações diferenciais fixas entre eles e, portanto, não há significações a eles associados. Cada significante remete a outro significante, indefinidamente, sendo impossível determinar-lhe um significado; esse é sempre adiado. Todo significante é, portanto, flutuante e seu sentido somente pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente. A questão fundamental se torna: como e em que condições um determinado discurso é capaz de constituir a realidade? Não que se refira ao termo aluno, por exemplo, o que interessa é como a ideia de aluno é construída na interseção entre vários discursos e como esses discursos se inserem em uma sociedade específica. É isso que o torna real. Para entender esse processo, o pós-estruturalismo recupera a dimensão dialética eliminada da discussão estruturalista.

Tal questão explicita uma imbricada relação entre discurso — e conhecimento como parte do discurso — e poder. Não se trata da máxima moderna de que deter conhecimento confere poder, mas de compreender o poder como função do discurso. A capacidade de unificar um discurso é em si um ato de poder de modo que as metanarrativas modernas precisam ser vistas como tal e não como expressão da realidade. De forma semelhante, pode-se entender os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los.

Assumindo as preocupações pós-estruturalistas, muitos questionamentos poderiam ser postos às tradições curriculares que viemos abordando. Por ora, vamos nos fixar naquilo que se vincula centralmente à pergunta o que é currículo? Numa perspectiva antirrealista, o currículo não é coisa alguma. Como já se anunciava ao longo desse capítulo, cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio. Tais tradições não captam, de diferentes maneiras, um sentido para o termo. Elas o constroem, criam um sentido sobre o ser do currículo. São um ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito. Acertar, como o fazemos,

que essas tradições definem o ser do currículo não implica assumi-las como metanarrativas ou como produtoras da verdade sobre o currículo. Ao contrário, a postura pós-estrutural nos impõe a perguntar como esses discursos se impuseram e a vê-los como algo que pode e deve ser desconstruído.

A relação ao realismo e a acatância do caráter discursivo da realidade impedem sentidos para termos centrais da discussão curricular, como conhecimento e cultura, que serão discutidos respectivamente nos capítulos 3 e 9, entre outros. Nos conceitos de currículo que viemos abordando até agora, tais termos foram sempre mencionados: uma boa teoria curricular deveria criar mecanismos que permitissem escolher, na cultura universal, o que ensinar; deveria se preocupar com as relações de poder subjacentes a tal escolha; deveria perceber que os conhecimentos (parte das culturas) não são externos ao aluno, interagem com ele; deveria dar conta do processo educativo envolvido no que acontece nas escolas, além da transmissão de conhecimentos selecionados de uma cultura universal. Se, no entanto, a realidade é constituída pela linguagem, nem cultura nem conhecimento podem ser tomados como espelho da realidade material. Ao contrário, eles também precisam ser vistos como sistemas simbólicos e linguísticos contingentes. Não são um repertório de sentidos dos quais alguns serão selecionados para compor o currículo. São a própria produção de sentidos que se dá em múltiplos momentos e espaços, um dos quais denominamos currículo.

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constitui a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os retira. Claro que, como esse negociação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito.

O entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos,¹⁸ torna inócuas distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o "leitor", mas que o faz apenas parcialmente.

Capítulo 2

Planejamento

Conforme explicitado no capítulo anterior, a ação de planejar o currículo se confundiu, por muitos anos, com a própria noção de currículo. A teoria do currículo se dedicava à proposição dos melhores modelos ou métodos de planejamento curricular. O estudo do currículo era o estudo das formas de planejá-lo. Trata-se de uma tradição que inaugura os estudos curriculares, mas que é bastante forte até hoje. Neste capítulo, vamos abordar alguns modelos ou métodos de planejamento curricular. Para escolhê-los, levamos em considerações sua importância histórica, especialmente tendo em conta o planejamento de currículo no Brasil.

Trata-se de uma seleção marcada pela racionalidade tyleriana, sem dúvida, a mais premente no que concerne ao planejamento curricular. No Brasil, até meados dos anos 1980, praticamente todas as propostas curriculares são elaboradas segundo o modelo de elaboração curricular de Tyler. Também as publicações sobre (planejamento de) currículo trazem essa marca, sendo adaptações de textos norte-americanos ligados a essa tradição. Iniciamos o capítulo explorando em detalhes, devido a sua relevância, o próprio modelo de elaboração curricular de Tyler. Complementamos essa discussão explorando a tecnologia de construção de objetivos (que se desenvolveu a partir de Tyler) e atualizamo-la com uma discussão sobre currículo centrado em

¹⁸ MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 11, n. 37, p. 265-284, 2006.

Reg. n.º 085668-55
Origem compra
Preço 15,90 - 31,40
F. Financeira 78212
F. Bibliográfica 75308
Data 08/05/06

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Curriculo, cultura e sociedade / Antonio Flavio Barbosa Moreira.
Tomaz Tadeu da Silva (orgs.); tradução de Maria Aparecida
Baptista - 8. ed. - São Paulo, Cortez, 2005.

Bibliografia
ISBN 85-249-0546-8

1. Currículos. 2. Currículos - Aspectos sociais. 3. Cultura 4.
Sociologia educacional I. Moreira, Antonio Flavio Barbosa II.
Silva, Tomaz Tadeu da.

94-3403

CDD-375

Índices para catálogo sistemático:

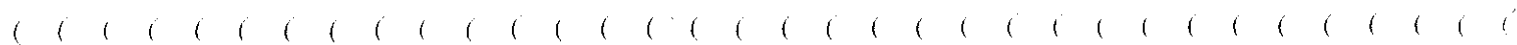
1. Currículos : Educação 375

Antonio Flávio Moreira e
Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.)

371.214.003.301
C 976 e

CURRÍCULO, CULTURA E SOCIEDADE

8ª edição



Capítulo 2

REPENSANDO IDEOLOGIA E CURRÍCULO*

Michael W. Apple

Spencer não estava errado quando lembrou aos educadores que uma das perguntas mais fundamentais que nos deveríamos fazer sobre o processo de escolarização é: "Que tipo de conhecimento vale mais?". Embora pareça, a pergunta não é nada simples, pois os conflitos acerca do que deve ser ensinado são agudos e profundos. Não se trata "apenas" de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política. Quer reconhecamos ou não, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião, tanto nos Estados Unidos quanto em outros países.

Por essa razão, uma maneira mais precisa de formular a pergunta, de forma a ressaltar a natureza profundamente

* A obra *Ideologia e Currículo* foi publicada no Brasil em 1982 pela Editora Brasiliense.

política do debate educacional, seria: "O conhecimento de quem vale mais?". Que essa não é simplesmente uma questão acadêmica fica bastante claro ao se notar que os ataques da direita às escolas, o clamor pela censura e as controvérsias acerca dos valores que estão e que não estão sendo ensinados, acabaram por transformar o currículo em uma espécie de bola de futebol política. Quando a isso se acrescenta a imensa pressão, exercida sobre o sistema educacional em muitos países, para que as metas das empresas e das indústrias se tornem os objetivos principais, senão os únicos objetivos da formação escolar, então a questão ganha ainda maior relevância.

Os educadores vêm testemunhando um colossal esforço — que não se tem mostrado exatamente malsucedido — de exportação, para as escolas, da crise econômica e de relações de autoridade que afeta as práticas e políticas de grupos dominantes. Se as escolas, seus professores e seus currículos fossem mais rigidamente controlados, mais estreitamente vinculados às necessidades das empresas e das indústrias, mais tecnicamente orientados e mais fundamentados nos valores tradicionais e nas normas e regulamentos dos locais de trabalho, então os problemas de aproveitamento escolar, de desemprego, de competitividade econômica internacional, de deterioração das áreas centrais das grandes cidades etc. desapareceriam quase que por completo, assim queremos-nos convencer.¹ Previ um rápido recrudescimento dessas tendências conservadoras quando escrevi *Ideologia e Currículo*. Mas, embora qualquer autor ou autora goste de ver confirmadas suas previsões, não é com nenhuma alegria que constato tal fato, pois a restauração conservadora que está por trás dele vem exercendo trágicos efeitos sobre muitas pessoas, não só nos Estados Unidos, como em outros países também.

Algo que essas alterações e tendências ajudam muito a esclarecer, entretanto, é o fato de que discutir sobre o que acontece, o que pode acontecer e o que deveria acontecer em salas de aula não é o mesmo que conversar sobre o tempo. Essas discussões são fundamentalmente sobre as esperanças, os sonhos, os temores e as realidades — sobre as próprias vidas — de milhões de crianças, pais e professores. Se essa tarefa não merece a aplicação de nossos melhores esforços — intelectuais e práticos — nenhuma outra merecerá.

Para mim, na qualidade de ativista político, ex-professor de primeiro e segundo graus e ex-presidente de uma associação de professores, tais esforços vieram a concentrar-se cada vez mais na natureza política do currículo, do ensino e da educação em geral. *Ideologia e Currículo* representou uma das primeiras grandes sínteses dessas questões políticas. Pareceu-me, ao escrever o livro originalmente — e agora estou ainda mais convencido disso — que, enquanto não levarmos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade. As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação *não* são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas, e em última análise envolvem — uma vez que assim se reconheça — escolhas profundamente pessoais em relação ao que Marcus Raskin denomina "o bem comum".²

Preocupar-se com questões de poder — em meu caso, com a forma como as distinções de classe social, raça e sexo penetram nas escolas controlando professores e alunos e imiscuem-se no conteúdo e na organização do currículo — é assumir o peso da responsabilidade dos muitos homens e mulheres que ajudaram a formar aqueles de nós que trabalham por uma sociedade mais democrá-

tizada. Embora acreditasse que era essencial politizarmos esses temas em grau muito maior do que havia sido feito no passado, as questões que levantei em *Ideologia e Currículo* têm origem em uma tradição de longa data — nas tentativas que fizeram Dewey e Count de definir uma educação democrática; em momentos passados de reforma democrática do currículo e nos esforços para transmitir, nas escolas, “o conhecimento de todos nós”, em vez de somente o conhecimento da elite;³ na eloqüente insistência de Huebner de que não podemos expurgar do debate do currículo o pessoal, o ético e o político; nos convincentes argumentos de Greene a favor de nossa “contextualidade existencial” como educadores. Precisamos escolher e precisamos agir. Realmente não há outra alternativa.⁴

Evidentemente, nunca agimos no vácuo. A própria percepção de que a educação está profundamente implicada na política da cultura deixa isso claro. Afinal, a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal vêm a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade. Considerem-se aqueles textos de estudos sociais que continuam a chamar o início da Idade Média de “Idade das Trevas”, ao invés da historicamente mais exata e muito menos racista expressão “Era da Supremacia Africana e Asiática”, ou aqueles livros que tratam Rosa Parks meramente como uma afro-americana que estava cansada demais para ir até o fundo do ônibus, em vez de discutir o seu treinamento em desobediência civil organizada na Highlander Folk School. A constatação de que o ensino, especialmente o de primeiro grau, foi em grande parte definido como trabalho remunerado feminino (quase 90% dos professores primários e mais de 65% dos professores em geral são mulheres)

também comprova as ligações entre o ensino e a história da política dos sexos.⁵ Assim, quer gostemos ou não, um poder diferencial intrinseca-se no âmago das questões de currículo e de ensino.

Ao pedir que consideremos a educação relacionalmente, que reconheçamos suas íntimas ligações com as desigualdades vigentes na sociedade maior, estou conscientemente alinhando-me a um programa que visa ao que denominei anteriormente “o bem comum”. Esse programa, de crítica e renovação, defende o princípio político e ético, de que “nenhum ato desumano deve ser usado como caminho mais curto para dias melhores” e, especialmente, que, em cada passo desse caminho, qualquer programa social “será julgado conforme a sua probabilidade de resultar na junção de igualdade, generosidade, dignidade pessoal, segurança, liberdade e solidariedade”.⁶ Isso significa que aqueles que persistirem em tal programa “devem ... procurar assegurar-se de que o rumo que seguem, que investigam [e] analisam ... dignificará a vida humana, reconhecerá o lado alegre e criativo das pessoas” e enxergará os outros não como objetos, mas como sujeitos “co-responsáveis” no processo de deliberar democraticamente sobre todas as suas instituições e estabelecer os seus meios e fins.⁷

Como deve ser do conhecimento de alguns leitores, *Ideologia e Currículo* é o primeiro volume de uma trilogia. A ele seguiram-se *Educação e Poder*⁸ e *Teachers and Texts*,⁹ assim como uma série de coletâneas que ampliaram sua problemática original e exploraram ainda mais profundamente as questões por ele levantadas, o real conteúdo, a organização e o controle do currículo e do ensino, e as respostas do aluno e do professor a essas questões.¹⁰ Como primeiro volume, entretanto, *Ideologia e Currículo* enunciou a problemática. Abriu o caminho para tudo quanto veio depois.

Ao escrever *Ideologia e Currículo*, procurei concretizar uma série de intenções. Em primeiro lugar, queria que os educadores, sobretudo aqueles com interesse específico no que acontece dentro das salas de aula, examinassem criticamente as suas próprias idéias acerca dos efeitos da educação. Essas idéias têm a ver com algumas pressuposições muito profundamente arraigadas, mas frequentemente inconscientes, sobre a ciência, a natureza dos homens e das mulheres e a ética e política de nossas teorias e práticas curriculares e pedagógicas cotidianas. Acreditava firmemente naquela época, e ainda hoje acredito, que a forma mais séria de realizar esse exame crítico é resituar nossas instituições de educação formal na sociedade mais ampla e cheia de iniquidades da qual elas fazem parte.

Em segundo lugar, desejava usar determinada abordagem conceitual, empírica e política para a realização dessa tarefa. Tal abordagem deveria revelar como a educação estava vinculada de maneiras significativas à reprodução das relações sociais vigentes. Ao mesmo tempo, porém, teria de evitar alguns dos erros cometidos em investigações anteriores sobre escolarização em nosso sistema econômico. Tinha de ser crítica e ao mesmo tempo resistir à tendência de tratar apenas de controles e "determinações" econômicas. Tinha de tocar diretamente em dinâmicas ideológico-culturais que não se resumiam exclusivamente a relações econômicas, muito embora fossem por elas claramente influenciadas.

Finalmente, senti que era necessário transportar-me para dentro da escola e escrutinar rigorosamente o verdadeiro currículo — não só o explícito, mas também o oculto — que dominava a sala de aula, e então compará-lo com os pressupostos de senso comum dos educadores. Meu objetivo era sintetizar, reformular e ampliar inves-

tigações anteriores acerca do papel social de nossas teorias e práticas educacionais amplamente aceitas. Recorri, em meus argumentos, a aspectos da "teoria crítica" e a alguns trabalhos de crítica cultural e sociológica excepcionalmente esclarecedores feitos na Europa, para complementar trabalhos que já haviam sido produzidos por mim e por outras pessoas nos Estados Unidos.

Por trás de todas essas questões está um conjunto específico de perguntas. Qual é a relação entre cultura e economia? Como opera a ideologia? Responder a essas perguntas no plano abstrato não basta, entretanto. Como pessoas interessadas em educação, precisamos respondê-las tendo em vista uma instituição maior: a escola. Por isso, devemos escrutinar rigorosamente a forma e o conteúdo do currículo, as relações sociais dentro da sala de aula e as maneiras pelas quais conceituamos atualmente esses aspectos, enquanto expressões culturais de determinados grupos em determinadas instituições e em determinadas épocas.

Ao mesmo tempo, e isso é importante para os meus argumentos em *Ideologia e Currículo*, é vital perceber que, embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de *mercadoria*) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. Chamo-o "conhecimento técnico", no presente contexto. É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente.

Fiz uma abordagem apenas preliminar dessas questões em *Ideologia e Currículo* e ampliei-a consideravelmente em *Educação e Poder e Teachers and Texts*. Espero, / entretanto, que ela seja suficientemente clara para o leitor perceber que a influência da escola nos planos ideológico, cultural e econômico é muito complexa, não podendo ser totalmente compreendida através de fórmulas simples. Existem *sim* ligações muito fortes entre o conhecimento formal e informal dentro da escola e a sociedade mais ampla com todas as suas desigualdades. Entretanto, uma vez que as pressões e demandas dos grupos dominantes são intensamente mediatizadas pela história de cada instituição educacional e pelas necessidades e ideologias das pessoas que de fato nelas trabalham, os objetivos e resultados serão também freqüentemente contraditórios. Sejam quais forem esses objetivos e resultados, entretanto, o fato é que há pessoas de verdade sendo tanto ajudadas quanto prejudicadas dentro desses edifícios. E não é quimerizando e deixando de enfrentar o que podem ser alguns dos efeitos mais poderosos do sistema educacional que eliminaremos esse fato.

Nos anos seguintes à primeira edição de *Ideologia e Currículo*, fiquei muito satisfeito com a receptividade alcançada pelo livro, tanto em termos pessoais, como em termos do que representou para o campo do currículo. O fato de ter sido traduzido para muitas línguas, de ser considerado uma obra pioneira e de ser bastante difundido atesta eloqüentemente, para mim, a seriedade e a postura aberta e receptiva com que muitos educadores, cientistas sociais, planejadores, ativistas culturais e políticos e outros abordam suas tarefas. Igualmente importante é que esse fato também comprova a constante luta empreendida por essas pessoas ao se autoquestionarem sobre suas condições presentes, para poderem atuar com maior responsabilidade.

Não se engajar nesse contínuo questionamento é esquivar-se da própria responsabilidade para com as vidas atuais e futuras de milhares de alunos que passam tantos anos nas escolas. Auto-reflexão e reflexão social confundem-se neste contexto.

As perspectivas expressas no livro dizem respeito sobretudo às forças de reprodução ideológica. O que não é abordado em grandes detalhes é um conjunto de pre-ocupações que envolve o que foi chamado de tendências contraditórias, resistências e conflitos em torno dessas forças ideológicas. Ou seja, a reprodução cultural e econômica não é o único fenômeno que está ocorrendo em nossas instituições educacionais. Embora *Ideologia e Currículo* focalize principalmente um dado momento de uma progressão histórica maior — o da política da dominação — parece-me muito difícil compreender “de que maneira as relações de dominação, quer materiais, quer simbólicas, conseguiram operar sem implicar nem acionar resistências”.¹¹ Já não é raro encontrar pessoas que, individualmente ou em grupos organizados, estão atuando de formas que podem oferecer importantes bases para um trabalho “contra-hegemônico”, também. Isso deveria dar-nos algum motivo para otimismo, um otimismo (sem ilusões) que foi expresso e desenvolvido em meus livros posteriores. O reconhecimento de tal trabalho “contra-hegemônico”, contudo, significa que analisar o modo pelo qual operam poderosos interesses conservadores, tanto ideológicos como materiais, é tarefa da maior importância, que nos permite compreender melhor tanto as condições de atuação da educação, como as possibilidades de alteração dessas condições.

Um outro ponto necessita ainda ser esclarecido. *Ideologia e Currículo* não apenas se concentra mais intensamente nas formas de reprodução na educação, mas

tende também a enfatizar as relações de classe. A dinâmica das classes é de enorme importância e não pode ser ignorada. Entretanto, fui convencendo-me cada vez mais de que as relações de *gênero* — e as que envolvem *raça*, que são de fundamental importância nos Estados Unidos e em muitos outros países — são de igual relevância na compreensão dos efeitos sociais da educação e de como e por que o currículo e o ensino são organizados e controlados. Também esses argumentos foram desenvolvidos em maior amplitude em outros trabalhos.¹² Mas penso que seja suficiente notar aqui apenas como a problemática inicialmente estabelecida em *Ideologia e Currículo* foi consideravelmente ampliada para incluir as formas como as contraditórias dinâmicas de gênero, *raça* e classe operam em toda a sua complexidade em nossas instituições, e de que modo poderão estar levando a caminhos também de avanço, e não apenas de retrocesso.

Parte da argumentação aqui desenvolvida fundamenta-se em uma apreciação crítica do liberalismo enquanto arcabouço da política social e da teoria e prática educacionais. Se, por um lado, essas críticas ao liberalismo são essencialmente corretas, por outro, nota-se que o próprio liberalismo está sob ataque orquestrado da direita, da coalizão dos neoconservadores, dos agentes da “modernização econômica” e de grupos recém-formados de direita, que têm procurado criar um novo consenso em torno de seus próprios princípios. Seguindo uma estratégia cujo melhor nome seria “populismo autoritário”, essa coalizão combinou uma “ética de livre mercado” com uma política populista. Eis os resultados: parcial desmantelamento das políticas sociais-democráticas que beneficiaram amplamente a classe trabalhadora, as pessoas de cor e as mulheres (grupos esses obviamente não-excluídos entre si); estreitamento de relações entre governo

e economia capitalista; radical enfraquecimento das instituições e do poder da democracia política; e tentativas de cerceamento de liberdades adquiridas no passado. E tudo isso foi associado de forma bastante habilidosa às necessidades, aos temores e às esperanças de muitos grupos de pessoas que se sentem ameaçadas em uma época de generalizadas crises na economia, nas relações de autoridade, na família e em outros setores.¹³

Esses ataques, e a facilidade com que certas conquistas foram anuladas, levaram a uma parcial reconciliação com posições sociais-democráticas ditas “liberais”. Embora quase sempre tenham atuado de forma a ocultar a verdadeira dimensão dos nossos problemas na educação, na economia e em outras áreas, tais políticas liberais efetivamente contemplaram alguns ganhos reais. Esse fato, portanto, obriga-nos a abordar o liberalismo de forma mais sutil. Nossa tarefa é defender as conquistas e os direitos parcialmente adquiridos sob a bandeira da social-democracia, ampliá-los e aprimorá-los para uma economia, uma sociedade e uma cultura mais amplamente democratizadas.¹⁴ Assim, embora mantenha a minha análise das principais fragilidades das posições liberais em *Ideologia e Currículo*, o contexto já não é mais o mesmo. Em um cenário em que até as políticas e direitos liberais estão em risco, precisamos dirigir nossa atenção muito mais às ameaças do populismo autoritário da direita.

Peço licença para estender um pouquinho mais essa argumentação. O ressurgimento de posturas conservadoras é uma tentativa de recuperar o poder hegemônico que foi ameaçado pelas mulheres, pelas pessoas de cor e outros. Basta ler os pronunciamentos de William Bennett, ex-Secretário da Educação dos Estados Unidos — que enfatizam a idéia de uma cultura comum baseada em “nossa” herança ocidental e um passado romantizado, em

que todos os alunos ouviam em silêncio e introjetavam “nossos” valores — para entender a premência atual de resgatar um consenso perdido acerca do que realmente vale como conhecimento legítimo.¹⁵ As questões em torno do que é considerado como conhecimento legítimo e uma análise da tentativa de se criar um falso consenso político-cultural são os principais pontos de enfoque do livro. Isso talvez torne muitos dos argumentos sobre ideologia nele apresentados mais importantes hoje do que no momento em que foram publicados pela primeira vez.

O atual apelo de “retorno” a uma “cultura comum”, na qual os valores de determinado grupo — geralmente o grupo dominante — são transmitidos a todos os alunos, nada tem a ver, em minha opinião, com uma cultura verdadeiramente comum. Trata-se de uma abordagem por demais superficial, que mal toca nas questões políticas em pauta. Uma cultura comum jamais poderá ser a disseminação geral, para todas as pessoas, daquilo que uma minoria pensa e acredita. Ela requer não a imposição de padrões e conceitos, que nos tornem a todos “culturalmente letrados”, mas sim, e essencialmente, a *criação das condições necessárias para que todas as pessoas participem da formulação e reformulação de conceitos e valores*. Requer um processo democrático em que todos — e não apenas aqueles que são os guardiões intelectuais da “tradição ocidental” — possam envolver-se nas deliberações acerca do que é importante. Desnecessário dizer que, para isso, é preciso remover os verdadeiros obstáculos materiais que impedem tal participação — desigualdade de poder, recursos e tempo para reflexão.¹⁶ Conforme colocou Williams:

A idéia de uma cultura comum não é de forma alguma a idéia de uma sociedade simplesmente aquiescente, muito menos meramente obediente.

[Envolve] um exercício de conceituação coletivo, de que participem todas as pessoas, atuando ora como indivíduos, ora como grupos, num processo contínuo, que jamais pode ser dado como pronto ou concluído. Nesse processo coletivo, a única regra incondicional é manter todos os canais e instituições de comunicação continuamente abertos, para que todos possam contribuir e ser estimulados a contribuir.¹⁷

Ao falar, portanto, em uma cultura comum, não deveríamos implicar algo uniforme e homogêneo, algo a que todos nos adaptemos. Ao contrário, o que deveríamos buscar é “precisamente aquele *processo* livre, enriquecedor e coletivo de participação na formulação dos conceitos e dos valores”.¹⁸ É exatamente do bloqueio desse processo em nossas instituições formais de educação, e de seus efeitos tremendamente negativos, que quis tratar em *Ideologia e Currículo*.

Nossa linguagem atual é uma prova de como esse processo está em redefinição. Em lugar de termos definidos como pessoas que participam da luta para construir e reconstruir nossas relações educacionais, políticas e econômicas, somos definidos como consumidores. Esse é um conceito verdadeiramente esdrúxulo, porque enxerga as pessoas basicamente como estômagos ou fornos.¹⁹ Usamos e consumimos. Nada criamos. Alguém o faz por nós. Se isso já é suficientemente perturbador do ponto de vista genérico, na educação é simplesmente incapacitante. Deixe a criação por conta dos guardiões da tradição, dos *experts* em eficiência e responsabilidade, dos detentores do “verdadeiro conhecimento”! Conforme demonstrei no livro, é exatamente isso que fazemos, deixamos a tarefa a cargo dessas pessoas, imprudentemente colocando em risco sobretudo a sorte daqueles alunos que já são econômica e

culturalmente marginalizados pelas nossas instituições dominantes.

Devo ser honesto. A razão de haver dado e continuar dando tamanha importância a essas questões de política cultural e poder é em parte autobiográfica. Cresci no seio de uma família pobre (mas *somente* no sentido econômico da palavra), em um bairro também muito pobre de uma agoniante cidade industrial do nordeste americano (Paterson, New Jersey). As lutas e inseguranças verdadeiramente reais da vida daquela classe trabalhadora, as suas formas de solidariedade, a sua política e cultura em face daquele cenário, tudo isso teve considerável papel em minha formação. Lembro-me fartamente do quanto essa rica cultura foi desmerecida pela mídia, pelas instituições educacionais e por outros veículos. Tenho plena consciência de que o indivíduo que me tornei, seja ele o que for, tem profundas raízes nos sentimentos, sensibilidades e significados ricamente contextualizados das mulheres e homens daquele bairro, capazes de se manter pacíficos diante de um sistema econômico que privilegia o lucro em detrimento da vida das pessoas, e diante de um sistema educacional que — não obstante o trabalho imensamente árduo e pouquíssimo respeitado dos que nele militam — ainda aliena milhões de crianças para quem a escolarização poderia ser tão importante.

Não posso aceitar uma sociedade em que mais do que uma entre cada cinco crianças nasce na pobreza, condição essa que está se agravando dia a dia. Tampouco posso aceitar como legítima uma definição de educação que estabeleça como nossa tarefa a preparação de alunos para funcionar sem problemas nos “negócios” dessa sociedade. Nações não são empresas.²⁰ E escolas não fazem parte de empresas; para ficarem eficientemente produzindo em série o “capital humano” necessário para dirigi-las.

Ferimos o nosso próprio senso de bem comum só de pensar no drama humano da educação nesses termos. É humilhante para os professores e cria um processo educacional totalmente desvinculado das vidas de um grande número de crianças.

Existem, é claro, questões complicadas e, em função disso, partes de *Ideologia e Currículo* são densamente argumentadas. Algumas seções podem parecer mesmo escritas em uma linguagem que requer, de fato, a leitura de dois livros, não apenas um — as palavras que escrevi nas páginas que são lidas e o dicionário ao lado para o esclarecimento de conceitos não-familiares. Em outro livro de minha autoria — *Teachers and Texts* — proponho que seja dada uma atenção maior à política do redigir, o redigir de uma forma que torne os argumentos do autor mais acessíveis ao leitor. Por outro lado, contudo, é importante perceber que a realidade é muito complexa, assim como complexas são as relações de domínio e subordinação que a organizam. Às vezes, para entender essas relações, é necessário que desenvolvamos uma nova linguagem, que pode parecer estranha quando experimentada pela primeira vez. Aprender a usar esse conjunto de conceitos para lançar um novo olhar às nossas vidas cotidianas é bastante trabalhoso, mas pode realmente ser necessário se quisermos nos aprofundar na compreensão verdadeira (e não deturpada, como é muito comum entre nós) dos modos contraditórios pelos quais a educação funciona em nossa sociedade.

Ideologia e Currículo, foi o resultado de quase uma década de luta para entender a política da realidade educacional e revelar as marcas dessa luta em seus conceitos, linguagem e análise. Mesmo assim, ainda que hoje eu escrevesse diferente e de modo mais claro, uma parte bastante significativa do seu conteúdo ainda me parece

precisa, e muitos dos temas e questões nele examinados permanecem críticos em um período de restauração conservadora²¹ — qualificado por Aronowitz e Giroux como “era dos sonhos desfeitos”²² — que chego a concluir, afinal, que ele foi escrito exatamente da forma como tinha de ser.

Em *Ideologia e Currículo*, procurei incorporar ao discurso educacional um conjunto de conceitos e preocupações que, creio, continuam a ser essenciais às nossas deliberações acerca de qual conhecimento deido por quais grupos seja o de maior importância. Boa parte de minha vida de ativista, pesquisador e professor tem sido gasta tentando unir as fronteiras artificiais entre, digamos, política e educação, entre currículo e ensino de um lado e questões de poder cultural, político e econômico de outro. Essas fronteiras, como diria Pierre Bourdieu, são puros produtos de reprodução acadêmica.²³ O alicerce de tais fronteiras é conceitualmente frágil e imensamente incapacitante, se formos tratar as realidades políticas da educação de maneira honesta. Por isso, parte do meu método aqui é “transgredir” usando ferramentas desenvolvidas na teoria crítica, na Sociologia do Conhecimento, na Filosofia e assim por diante, e aplicá-las aos nossos pensamentos e atos práticos como educadores. Recorrendo novamente a Bourdieu, “transgredir ... é um pré-requisito para ... avançar”.²⁴

Para avançar, é necessário que o sistema de conceitos e valores gerado por essa sociedade — sistema esse cada vez mais dominado por uma “ética” da privatização, do individualismo alienado, da ganância e do lucro — seja questionado de várias maneiras. Uma das mais importantes é através do trabalho intelectual e educacional contínuo e minucioso.²⁵ Não será fácil realizar esse trabalho; afinal, uma significativa parte do aparato cultural desta sociedade está organizada de forma a não nos permitir uma visão

clara do que está sob a superfície. *Flashes* informativos de dez segundos são incapazes de transmitir isso. Diante de tal realidade, é ainda mais importante que façamos o trabalho de escavação cultural, de revelação dos momentos positivos e negativos do poder, resgatando para nossas memórias coletivas o significado do poder cultural diferencial para uma sociedade em crise.

Obviamente, existem riscos nessa empreitada. Críticas, por exemplo, costumam incomodar as pessoas, e não raro elas precisam ser dirigidas também a nós próprios. Além disso, dizer coisas que colocam em dúvida políticas e práticas comumente aceitas pode afetar negativamente a carreira de uma pessoa, o que não é tão improvável assim e tem ocorrido uma série de vezes em tempos recentes, com educadores críticos em universidades e outros espaços.

Que o levar esses argumentos a sério é em si um ato político ficou clarissimamente comprovado para mim, com a demissão de um professor que escrevera um artigo sobre *Ideologia e Currículo* em uma revista para professores, em um país asiático que tem uma história de regimes de repressão. Idêntica constatação pude fazer ao ser submetido a uma forma de prisão domiciliar e impedido de falar com certas pessoas naquele mesmo país. Idéias são armas (se me perdoam a expressão militarista e um tanto machista); e espalhá-las em contextos autoritários é um ato subversivo, às vezes perigoso, e, ao mesmo tempo, absolutamente essencial.

E acaso poderíamos nós, como educadores, fazer menos? Nossa tarefa é ensinar e aprender; levar nossas indagações tão a sério quanto o tema requer; e receber as críticas que nos fazem respeitosa e abertamente; desejá-las mesmo, para que também possamos ser convocados a questionar e reformular nosso próprio senso comum,

da mesma forma que pedimos aos outros — por exemplo a você, leitor — que questionem o seu. A jornada em que estamos embarcando — aquela que Raymond Williams tão corretamente chamou de a longa revolução²⁶ — requer esse questionamento e essa reformulação. É uma jornada de esperança, mas uma jornada assentada em uma avaliação objetiva do que nos compete enquanto educadores, nós que acreditamos que a democracia não é um *slogan* a ser invocado quando o “verdadeiro negócio” da nossa sociedade acabar, mas um princípio constitutivo que deve ser completamente integrado às nossas vidas cotidianas. *Ideologia e Currículo* — reconhecidas suas limitações e silêncios — é parte de minha jornada nesse caminho para a democracia cultural. Se lhe for útil também, que mais poderá um autor desejar?

NOTAS

1. Ver, por exemplo, Michael W. Apple, *Teachers and Texts* (Nova York: Routledge, 1986).
2. Marcus Raskin, *The Common Good* (Nova York: Routledge, 1986).
3. Ver Kenneth Teitelbaum, “Contestation and Curriculum: the Efforts of American Socialists, 1900-1920”, in: Landon E. Beyer & Michael W. Apple, eds., *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities* (Albany, State University of New York Press, 1988, pp. 32-55).
4. Este assunto é discutido mais detalhadamente em Landon E. Beyer & Michael W. Apple, “Values and Politics in Curriculum”, in: Beyer & Apple, eds., *The Curriculum*, pp. 3-16.
5. Apple, *Teachers and Texts*.
6. Raskin, *The Common Good*, p. 8.
7. *Ibidem*.
8. Michael W. Apple, *Education and Power* (Boston: Routledge, ARK Edition, 1985). Traduzido e publicado no Brasil em 1989 pela Editora Artes Médicas, Porto Alegre, com o título *Educação e Poder*.
9. Apple, *Teachers and Texts*.
10. Michael W. Apple, ed., *Cultural and Economic Reproduction in Education* (Boston: Routledge, 1982); Michael W. Apple & Lois Weis, eds., *Ideology and*

Practice in Schooling (Filadélfia: Temple University Press, 1983) e Beyer & Apple, eds., *The Curriculum*.

11. Pierre Bourdieu, citado in Loie J. D. Wacquant, “Toward a Reflexive Sociology: a Workshop with Pierre Bourdieu”, *Sociological Theory* 7 (primavera de 1989, p. 24). Para uma análise detalhada de algumas das limitações até mesmo desta reformulação, ver Philip Wexler, *Social Analysis of Education* (Nova York: Routledge, 1987).

12. Ver, por exemplo, Apple, *Education and Power*; Apple, *Teachers and Texts*; e Cameron McCarthy & Michael W. Apple, “Class, Race and Gender in American Educational Research”, in: Lois Weis, ed., *Class, Race and Gender in American Education* (Albany: State University of New York Press, 1988, pp. 9-39).

13. Analisei este tema bem mais pormenorizadamente em Michael W. Apple, “Redefining Equality”, *Teachers College Record* 90 (inverno de 1988, pp. 167-184).

14. Ver Herbert Gintis, “Communication and Politics”, *Socialist Review* 10 (março/junho de 1980, pp. 189-232). Samuel Bowles & Herbert Gintis, *Democracy and Capitalism* (New York, Basic Books, 1986), e Ernesto Laclau & Chantal Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy* (Londres: Verso, 1985).

15. William Bennett, *Our Children and Our Country* (Nova York: Simon & Schuster, 1988).

16. Raymond Williams, *Resources of Hope* (Nova York: Verso, 1989, pp. 35-36).

17. *Ibidem*, pp. 37-38.

18. *Ibidem*, p. 38.

19. *Ibidem*, p. 216.

20. *Ibidem*, p. 14.

21. Ver Ira Shor, *Culture Wars* (Nova York: Routledge, 1986).

22. Stanley Aronowitz & Henry Giroux, “Schooling, Culture and Literacy in the Age of Broken Dreams”, *Harvard Educational Review* 58 (maio de 1988, pp. 172-194).

23. Pierre Bourdieu citado in Wacquant, “Toward a Reflexive Sociology”, p. 46.

24. *Ibidem*.

25. Williams, *Resources of Hope*, p. xxi.

26. Raymond Williams, *The Long Revolution* (Londres: Chatto e Windus, 1961).

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 do 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 Pellillo (1985) afirmam que todo processo de produção se caracteriza por um certo grau de indeterminação (I) no trabalho em relação a um grau de técnica (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 consequências 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 (Ofício das Profissões, 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 no 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 consequências 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 (Bourdoinle, 1991, 1993; Fullan *et al.*, 1998; Laberree, 1992, 1997; Laberree e Pallas, 1996; Schön, 1983). Podemos resumir-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, apolando-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 apoiam 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 imutabilidade.

> 2. Essa crise da perfeição 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, observava-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).

Parafraseando 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 coeritivo 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 convicção 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 epistêmicos", 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 refletiu 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; Zetchner e Hooft, 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 consequências 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 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, Spillanzani, 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 abaná-los (Wideen *et al.*, 1998). Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. É, 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 apalpadelas, por tentativa e erro. É a fase dita de exploração (Huberman, 1989; Huberman *et al.*, 1989), caracterizada pela aprendizagem intensa do ofício. Essa aprendizagem, frequentemente 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 *carling* (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 do 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 (Morine-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 consequência 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 consequências 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 Nolcent, 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 videntes e não leva em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino.¹ 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

¹ 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. Consequentemente, 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
o 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, Karmil 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. Então, 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.
- BOLLES, K.; KAMII, 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./fév./mar.
- _____, (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, n° 105, p. 83-119, oct./nov./déc.
- _____, (1994). Savoir professionnel et formation des enseignants: une typologie sociologique. *Sprale: 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^e 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^e 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^e 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, C.; 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/Bruxelles: 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.; GOUNAUER, 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^e lecture.
- 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. 3, 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?* Québec: 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: CHAIKLIN, 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 CRIFE.
- 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-DESHAMER, 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?* Québec: 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*. 2ª ed. Nova York: Macmillan.
- RYAN, K.; NEWMAN, K. K.; APPLIGATE, J.; LASLEY, T.; FLORA, R.; JOHNSTON, J., (1980). *Bitting 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*. Québec: 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 maitres 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., (1987). *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*. 2ª ed. Nova York: Macmillan.