

## O SABER DO TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR<sup>1</sup>

Jacques Therrien, UFC-CNPq

Relendo os principais eixos de minha trajetória de pesquisas realizadas desde o início dos anos '80, constato que a centralidade dos meus estudos repousa sobre o saber docente, focalizando predominantemente o que conceituo como 'saber da experiência do professor', ou a cultura docente em ação. Estes estudos produziram análises que sempre se detiveram nas práticas docentes construídas e desenvolvidas no chão da sala de aula, particularmente com professoras do Ensino Fundamental. Inicialmente, as investigações focalizaram docentes categorizadas como 'leigas' por ter formação que não ultrapassava as séries iniciais do ensino básico e, posteriormente, aquelas com escolarização até o 2º grau.

A observação da prática docente e dos saberes que lhe dão sustentação foi permeada, em todos estes estudos, por três dimensões epistemológicas que considero fundantes do trabalho docente:

- A 'prática produtiva', expressa como produção material ou ainda como produção do humano com o humano, que aborda *o trabalho como princípio educativo*, ou seja, na sua referência inicial com a produção do saber;
- A 'prática política' que situa a educação no seio da comunidade ou no eixo da formação para a cidadania, numa concepção da *educação como ato político*;
- As 'práticas pedagógicas' vistas na sua diversidade de formas e através da multiplicidade de saberes que as permeiam, o que leva a considerar seus autores como autênticos *profissionais de educação*, produtores de saber com identidade própria.

Recordo-me particularmente de uma pesquisa desenvolvida no final dos anos '80 junto a professoras 'leigas' em duas áreas rurais de assentamento de sem-terra, no Ceará, quando acompanhávamos suas práticas produtivas no campo, suas práticas políticas na organização das associações comunitárias em luta pela terra e suas práticas pedagógicas nas escolas junto a crianças e adultos da comunidade. Nosso objeto de investigação consistia em identificar e caracterizar os modos de transposição didática dos saberes construídos no cotidiano em saberes docentes adequados à realidade e aos ideais dessas trabalhadoras da educação desprovidas de formação pedagógica. Estudos posteriores vieram aprofundar nossas indagações em torno do saber de experiência da prática docente.

Nossa abordagem do trabalho docente privilegia a ação como vetor sociológico de análise do fazer cotidiano do professor sujeito de práxis, onde destacamos sua relação essencial com o 'saber situado' em contexto pedagógico-didático. Que saber é este e qual é sua relação com a prática e a identidade profissional do educador são questões que as breves reflexões a seguir tentam esclarecer.

Uma compreensão epistemológica dos componentes fundantes da prática docente permeia, portanto, nossas análises: a relação saber/prática, ou teoria/prática ou ainda reflexão/ação. São

---

<sup>1</sup> In: A Shigunov Neto e Lizete S. B. Maciel (Org.), Reflexões sobre a formação de professores. Campinas: Papirus. 2002.

abordagens que situam nossas investigações em torno da racionalidade do processo de gestão das atividades pedagógicas da e na sala de aula.

Para aprofundar este enunciado são explicitadas a seguir, dentro do enfoque adotado nos nossos estudos, quatro categorias que consideramos centrais na formação docente: seu trabalho; seu saber; sua cultura; e sua racionalidade.

Este percurso pode iluminar e justificar nosso olhar sobre o professor como um profissional ou trabalhador do saber cuja identidade cultural se define na sua relação essencial com o saber. Situamo-nos ao mesmo tempo no campo de uma reflexão sobre a formação de professores.

## **TRABALHO DOCENTE, TRABALHO COM O SABER**

Abordado a partir de uma concepção de práxis, o trabalho docente pode ser analisado focalizando os seus fins. Ou seja, considerando o seu objetivo que não é a produção de novos conhecimentos propriamente ditos, mas a transposição de saberes junto com outros sujeitos que, de modo reflexivo, aprendem tendo acesso ao conhecimento. Trata-se de uma atividade/tarefa eminentemente profissional, como justificamos adiante.

Quando o palco dessa função é o chão da sala de aula, o professor encontra-se situado em contexto que condiciona suas intenções. Torna-se responsável por ‘gerenciar’ a multiplicidade e a complexidade dos componentes da situação: conteúdos, objetivos, interações, fatores ambientais, entre muitos outros. Na sua função de mediador, ele responde pela gestão pedagógica de uma sala de aula, gestão esta que, para fins de identificação dos elementos envolvidos, pode ser concebida como gestão das atividades curriculares e gestão disciplinar. Esta última refere-se, na nossa compreensão, ao tempo, ao espaço e às interações entre os sujeitos presentes na sala de aula. A primeira, por sua vez, diz respeito às modalidades próprias ao docente no desenvolvimento de atividades diversas quando articula os conteúdos curriculares específicos e normativos do sistema onde atua.

Situamos, portanto, o trabalho docente sob o ângulo de uma ação que se desenrola em um processo desenvolvido através de constantes tomadas de decisão de um sujeito mediador e articulador de múltiplos elementos que condicionam o seu desempenho e os resultados pretendidos.

Entre os múltiplos elementos condicionantes do trabalho docente na sala de aula destacam-se, na análise de Van der Maren (1990), os seguintes fatores que circundam a ação pedagógica do professor: trata-se de uma pessoa adulta, tida como possuidora de saberes plurais e heterogêneos, que mantém contatos regulares com um grupo de pessoas (crianças, adolescentes) que supostamente aprendem, e cuja presença é obrigatória, para lhes ensinar um conteúdo socialmente determinado através de uma série de decisões tomadas em situação de urgência.

Esse olhar nos conduz a perceber algo que diferencia o trabalho do profissional do ensino de outros profissionais do saber. Ademais, destaca a dimensão de complexidade e

consequentemente de incertezas e não linearidade na condução dessa tarefa, o que aponta para a necessidade de abordar a racionalidade do sujeito dessa ação sob o ângulo de uma reflexividade complexa e heterogênea.

Para fins dos nossos estudos, e sintetizando a discussão neste momento, encontramos em Habermas (1988, 1997) uma fecunda fonte de referência na sua análise da ação instrumental e da ação comunicativa. Ou seja, o modo como a razão instrumental penetra e normatiza a atividade docente e, por outro lado, como a razão comunicativa ou interativa condiciona os objetivos e as práticas desse mediador do saber. Assim, caracterizamos o trabalho docente como uma prática realizada por um trabalhador interativo, a qual se situa na confluência do mundo sistêmico e do mundo vivido em contexto de complexidade.

## **O SABER DOCENTE**

Por tratar-se de uma noção passível de abordagem sob vários ângulos, sem consenso claro na literatura pertinente, privilegiamos a compreensão do saber na sua relação com o docente como sujeito de práticas, o que permite destacar a dimensão do fazer, da experiência, da ação, enfim, de uma prática social reflexiva. Por isso, atribuímos ao conceito de conhecimento uma compreensão mais ampla e abstrata que refere a uma apreensão simbólica da realidade, incluindo a cultura em todas as suas dimensões.

Partindo de uma tipologia proposta por Tardif e Lessard (1991), identificamos inicialmente as facetas do saber docente nas dimensões dos saberes disciplinares e curriculares, do saber de formação pedagógica, do saber da experiência profissional e dos saberes da cultura e do mundo vivido na prática social. São saberes múltiplos que, embora possam ser identificados de modo fragmentado, na prática são articulados pelo docente nos contextos e nas situações dos processos de ensino-aprendizagem onde impera a complexidade. É neste momento que o professor imprime a marca de sua identidade, apropriando-se do reservatório de saberes que ele domina e construiu na trajetória de sua experiência docente, dando ao curso de sua ação características que lhe são próprias.

Assim atribuímos aos saberes de experiência um espaço privilegiado no trabalho docente por serem construídos no cotidiano da profissão, "formando um conjunto de representações a partir das quais os docentes interpretam, compreendem e orientam" sua ação em sala de aula (Tardif e Lessard, 1991: 215). São saberes de natureza dinâmica e interativa, reflexos da pluralidade constitutiva do saber docente, que tem a marca tanto do indivíduo quanto do coletivo ao qual este pertence, destacando-se a heterogeneidade e a dialeticidade dos elementos que os constituem, bem como seus modos próprios de legitimação (Therrien, 1997b). Construídos nos processos de reflexão no chão da sala de aula, resultam de julgamentos e decisões em momentos de intervenções pedagógicas.

Conceber o trabalho docente como atividade eminentemente reflexiva (Schön, 1984, 1987; Nóvoa, 1992) situada em contexto de gestão pedagógica da sala de aula abre o caminho para identificar e caracterizar a racionalidade de um processo que se manifesta no fazer de um sujeito

social cuja ação é orientada por objetivos ao mesmo tempo específicos de determinado tempo, espaço, grupo e sujeitos, e também gerais em relação ao processo educacional como um todo.

O docente, portanto, deve ser abordado na sua tripla relação com o saber: enquanto sujeito que domina saberes, que transforma esses mesmos saberes e ao mesmo tempo precisa manter a dimensão ética desses saberes. Em outras palavras, de um lado, atua com uma pluralidade de saberes já definidos e produzidos por outros, e que constituem parte insubstituível do repertório de informações que deve dispor para o exercício de sua profissão. Por outro lado, o desafio da transposição em situações reais da prática pedagógica o obriga a gerar e produzir saberes quando articula adequadamente e criativamente seu reservatório de saberes num determinado contexto de interação com outros sujeitos alunos. Essa capacidade de retraduzir e transformar os saberes produzidos cientificamente, na experiência reflexiva do cotidiano da sala de aula, situa o docente na categoria de sujeito epistêmico. E como um terceiro elemento dessa tripla relação está a dimensão ética dessa prática, indissociável do trabalho docente e constitutivo da essência de sua produção estética do saber. O contexto de interação docente/discente na sala de aula envolve, além dos saberes aos quais nos referimos, fenômenos tais como a complexidade, a incerteza, a instabilidade da situação, a singularidade da situação, e conflitos de valores, entre outros. As direções dadas ao processo de ensino-aprendizagem pelo docente situam-se num patamar ético porque envolvem decisões de teor político-ideológico suscetíveis de afetar a concepção de vida e mundo do aluno aprendiz. Esta última relação atribui ao trabalho docente sua característica eminentemente profissional.

## **CULTURA DOCENTE**

As observações elaboradas até este ponto situam nossa concepção de trabalho e saber docente na configuração da cultura docente. Abordá-la sob o ângulo dos saberes que fundamentam os processos de decisão na gestão pedagógica da sala de aula requer uma definição que dê conta dos elementos que a constituem. Entendemos por cultura docente a pluralidade de saberes ou o repertório de conhecimentos constantemente disponível e mobilizado pelo docente para conduzir sua ação pedagógica no contexto da sala de aula. Pode ser referenciada como o conjunto de saberes apreendidos e integrados ao mundo vivido do docente, restringindo-se, neste sentido, à uma concepção de ‘cultura em ação’.

É a partir desse repertório que os professores produzem, a todo o momento, novas articulações de saberes para fundamentar suas decisões de ação junto aos discentes. Em última instância, essa noção aproxima-se da noção de saber de experiência docente na medida em que integra a totalidade de saberes e conhecimentos retraduzidos e incorporados por este ao seu repertório privado de saberes, disponíveis e manifestos publicamente na sua práxis pedagógica.

A cultura docente em ação nos aproxima da identidade profissional do docente. Concebendo este como um profissional do saber no sentido definido anteriormente, seu saber de experiência e sua cultura refletem tanto a dimensão coletiva dos elementos por ele apreendidos e articulados, como a dimensão individual e própria deste modo de incorporação e reconstrução nos momentos da práxis educativa.

## A RACIONALIDADE DOCENTE: SUJEITO REFLEXIVO

Uma concepção de saber fundada na práxis, ou seja, como produto da reflexão sobre a ação e expressão da relação teoria e prática, destaca a essência reflexiva do sujeito da ação e, portanto, a racionalidade prática que o move.

Trabalho ou prática docente implica, na nossa abordagem, decisão de ação. O contexto de ensino-aprendizagem da sala de aula é tipicamente uma situação de cognição (Gervais e Loiola, 2000) situada onde o docente é constantemente obrigado a tomar decisões em situações complexas as mais diversas. Suas decisões são resultantes de um processo de reflexão na e sobre a ação, quando ele pondera múltiplos saberes para dar rumo à suas intervenções.

Caracteriza-se, desta forma, por uma racionalidade prática, ou seja, por um “processo do pensamento que resulta numa ação ou numa intenção de agir” (Fenstermacher, 1994). Nossos estudos indicam que quando indagado sobre o ‘porque’ ou os motivos de suas decisões de ação, expressos em atividades ou falas identificadas, o professor revela uma razão argumentativa nas suas respostas: ele justifica seu agir mostrando que suas decisões se apóiam em saberes plurais.

A explicitação das razões e motivos da ação como análise ou reflexão 'a posteriori' permite desvelar, de modo descritivo, a forma do raciocínio prático, ou seja, possibilita identificar e caracterizar a estrutura do argumento prático<sup>2</sup>. Este, na concepção aristotélica retomada por Fenstermacher, é composto por elementos ou premissas que podem ser classificadas em quatro tipos de argumentos os quais conduzem a uma decisão de ação ou a uma intenção de agir. Estes argumentos podem ser identificados como: premissas de valores que descrevem objetivos, princípios ou fins valorizados; premissas condicionais que formulam uma fundamentação ou uma concepção teórica explícita; premissas empíricas que trazem uma prova empírica oriunda da experiência de vida ou de resultados de pesquisa empírica; e premissas de situação que expõem os condicionamentos do contexto onde ocorre a ação (Fenstermacher, 1994:165-167).

Esta concepção fornece importantes pistas para a análise da natureza dos saberes efetivamente mobilizados pelos professores em suas decisões na gestão do processo pedagógico e revelados na explicitação dos motivos de sua ação. Consideramos que este posicionamento contribui para caracterizar o teor racional das justificativas alegadas pelos docentes em relação às raízes epistemológicas dos seus motivos de ação<sup>3</sup>. Nas suas falas, registradas no decorrer de entrevistas de explicitação em trabalho de campo<sup>4</sup>, buscamos discernir a expressão de valores

---

<sup>2</sup> Fenstermacher propõe que, após proceder à descrição do argumento que fundamentou sua decisão de agir, o sujeito pode reconstruir ou modificar criticamente seus motivos de ação e aperfeiçoar este agir a partir da análise descritiva realizada.

<sup>3</sup> Não nos apropriamos da proposta de Fenstermacher na sua dimensão de lógica formal para identificar a estrutura completa da argumentação prática. Nosso propósito é de nos apoiarmos nessa abordagem de modo flexível para caracterizar as referências racionais práticas apresentadas espontaneamente pelas docentes nos seus argumentos de ação por ocasião dos depoimentos de explicitação do seu agir pedagógico.

<sup>4</sup> Os procedimentos de pesquisa de campo privilegiaram a 'entrevista de explicitação' realizada em momento posterior à observação das práticas e elaborada a partir de elementos empíricos identificados (falas ou ações) inicialmente. Estes eram apresentados ao entrevistado com a pergunta "Porque fez isso...",

pedagógicos (de vida), de enunciados teóricos, de conhecimentos empíricos construídos na observação ou adquiridos na sua experiência pedagógica (passada e atual), e de considerações circunstanciais ligadas às peculiaridades da situação e do momento.

## **E AFINAL, A FORMAÇÃO DOCENTE...**

A articulação das quatro categorias enunciadas nesta reflexão permite identificar alguns dos elementos constitutivos da identidade profissional docente, ou seja, de um profissional do saber, múltiplos e reconstruídos em intervenção ética. O **trabalho docente** pode ser abordado como uma prática fundada em **saberes** (uma prática de saberes) que refletem uma determinada **cultura** (identidade profissional) produto de uma **racionalidade prática** (manifesta em argumentos diversos e fundados em princípios éticos de decisão de ação).

Esta compreensão aponta para uma concepção de formação inicial e contínua do professor a partir do princípio que esta deve ser mediada pelo exercício da reflexão crítica, cujo espaço de aprendizagem é o processo da pesquisa como princípio científico e educativo (Ludke, 1997). O docente deve ser formado para ser um permanente pesquisador de sua prática.

O processo de formação deve assegurar o desenvolvimento dos hábitos de um auto-disciplinamento que proporciona ao aprendiz docente ser um sujeito reflexivo, produtor consciente dos saberes de sua prática, ou seja, um sujeito reflexivo que domina a complexidade do seu trabalho através da pesquisa como princípio científico e educativo. Esta trajetória de formação deve resultar na formação para uma real competência, muito além da mera qualificação conferida por diploma.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BOUFLEUER, J.P. Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de habermas. Ijuí: Unijuí, 1997.
- FENSTERMACHER, G.D. The place of science and epistemology in Schon's conception of reflective practice. In: Grimmer, P.P. et Erickson, G.L. (ed) Reflection in teacher education, (36-46). New York: Teachers College Press. 1988.
- \_\_\_\_\_. & RICHARDSON, V. L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. Cahiers de la recherche en éducation. Vol. 1, no.1, p. 157-181. 1994.
- GAUTHIER, C. Por uma teoria da pedagogia; pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí. 1998.
- GERVAIS, F. e LOIOLA, F.A. Cognição situada e formação prática para o ensino. Revista Educação em Debate. Fortaleza: Edições UFC, Ano 22, No. 38, 2000.
- HABERMAS, J. Teoria de la Accion Comunicativa. Madrid: Taurus, 1988.
- \_\_\_\_\_. Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra, 1997.

---

porque disse isso...?", de modo a gerar o processo de argumentação e justificar os motivos do agir. Para maior detalhamento dos referidos procedimentos, ver: "Artesãos de outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar ", (Therrien. e Damasceno, 2000).

- LUDKE, H. – A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, I. (org). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas: Papirus, 1997.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A , Vidas de professores. Lisboa; Porto Editora, 1992.
- \_\_\_\_\_. Profissão professor. Lisboa; Porto Editora, 1992.
- SCHÖN, D.A. Le praticien réflexif. Montréal: Les Éditions Logiques, 1994.
- \_\_\_\_\_. Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass Pub., 1987.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. & LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: Teoria e Educação, nº 4. Porto Alegre: Pannonica, 1991: p. 215-233.
- TARDIF, M. Savoirs et expérience chez les enseignants de métier: quelques pistes et jalons concernant la nature des savoirs d'expérience. In: HENSLER, Hélène (org.) - La recherche en formation des maitres. Québec, Université de Sherbrooke/Éditions du CRP, 1993.
- TERRIEN, J. Trabalho e saber: a interação no contexto da pós-modernidade. In: Markert, W. Trabalho, qualificação e politecnia. Campinas: Papirus. 1996. p. 53-70.
- \_\_\_\_\_. Saber de experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem a sua profissão. Revista Contexto e Educação –. UNIJUÍ, V. 12, nº. 48, p. 7-36, 1997a.
- \_\_\_\_\_. A natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e do saber da experiência docente. Revista Educação em Debate. FACED/UFC, V. 20, nº. 34, p. 5-10.1997b..
- \_\_\_\_\_. e DAMASCENO, M.N. Artesãos de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo: Annablum, 2000.
- VAN DER MAREN, J.M. Les savoirs et la recherche pour l'éducation. In: ROY, G.R. (org). Contenus et impacts de la recherché universitaire actuelle en sciences de l'éducation. Sherbrooke: Éditions du CRP, 1990.