

Profissionalidade: Saberes e Autonomia Docente

Professionalism: Some Kind Of Knowledge And Teaching Autonomy

Solange Mary Moreira SANTOS*
Maria José Oliveira DUBOC**

RESUMO

O presente trabalho tem como foco a questão da profissionalidade do professor compreendida como um conjunto de habilidades, atitudes, valores e comportamentos, inerentes ao ser professor. Por se tratar de um processo de construção e reconstrução de saberes e do fazer docente, busca-se captar, no exercício da profissão, a possível relação com a autonomia docente. Para tanto, decidiu-se realizar uma investigação com professores que estão fazendo o curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Os dados coletados, fundamentados na revisão bibliográfica e natureza qualitativa da investigação, permitiram analisar os depoimentos, tendo como base três temas: da profissionalização à profissionalidade docente; formação profissional e saberes docente e saberes e autonomia docente. A partir desses temas foi possível realizar um balanço crítico de como as professoras agem, pensam e se articulam no espaço de trabalho, bem como os fatores que contribuem para a construção da sua autonomia.

Palavras-chave: profissionalidade - autonomia - saberes.

ABSTRACT

This work points to the teacher's professionalism, that is understood as a set of abilities, aptitudes, behaviors and values intrinsic to be teacher. It refers to an elaborating and re-elaborating process of knowledge and teaching work, trying to notice, within the

* Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP. Professora Adjunta da UEFS/BA. E-mail: solange.santos@ig.com.br

** Mestre em Educação Especial pelo CEALE - Cuba. Professora Assistente da UEFS/BA. E-mail: mjuboc@uol.com.br

professional practicing, the articulation to teaching autonomy. It was taken a research along the teachers that are studying the course "Teaching in Pedagogy at State University from Feira de Santana City - UEFS." The gathered data were based on bibliographic review and kind of qualitative research, allowed the analysis of the reports, upon three themes: from professionalization to professional teaching; professional background and some teaching knowledge; and knowledge teaching autonomy. By then these themes it was possible to accomplish a critical balance about the teachers' act, their aptitudes, thoughts and articulation within the teachers' labor as well the factors, which contribute to the elaboration of their autonomy process.

Key words: professionalism - autonomy - some knowledge.

As atividades de ensino e pesquisa no campo da formação de professores vêm aguçando, em nós, a necessidade de refletir a relação entre docência e profissionalidade, que fortemente está sendo evidenciada no panorama educacional neste início de século. Em que pese a existência de uma literatura contemporânea que procura discutir a profissionalidade, tendo em vista o fazer docente e os saberes construídos no exercício da profissão, percebemos as iniciativas oficiais voltadas para a formação docente centradas, fundamentalmente, na racionalidade técnica. O mais grave de tudo, porém, é perceber o quanto é subliminar essa preocupação, como ela invade o imaginário docente e a prática cotidiana.

O discurso da profissionalidade docente que há alguns anos começou a tomar corpo nos países desenvolvidos parece estar, definitivamente, entre os mais abordados nas discussões pedagógicas da atualidade, no Brasil. A crise que assola a educação formal tem profundas repercus-

sões na definição do papel docente, em sua conformação e expectativa.

Por conseguinte, nos diferentes espaços circulam temas vários sobre a formação de professores, sendo que, no atual contexto social e político destacam-se os seguintes:

·A implantação de reformas educacionais que tenham repercussão nas configurações e na identidade dos cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas.

·A necessidade de discutir o paradigma vigente sobre a profissionalização docente, destacando-se a preocupação com os saberes e a autonomia a que os pesquisadores devem estar atentos.

Essas considerações têm o objetivo de demonstrar a dificuldade de tratar a questão da profissionalidade docente de forma isolada, não se tomando como pano de fundo o quadro político e econômico que lhe está definido. Assim, essa divisão entre quem decide e quem executa acaba sendo o principal efeito corrosivo da

burocratização e com importantes efeitos na desprofissionalização dos professores.

Constata-se que as pesquisas sobre a formação de professores têm apontado a necessidade de compreender a complexidade da prática e dos saberes pedagógicos, numa perspectiva de buscar resgatar o papel do professor. É possível destacar a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Esses estudos têm utilizado uma abordagem que procura resgatar a importância de se considerar o professor em sua própria formação, “num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada” (NUNES, 2001, p. 30). O professor é reconhecido como sujeito de um saber e de um fazer, daí a necessidade de se investigarem os saberes de referência dos professores sobre suas próprias ações e pensamentos.

Entretanto, para atender a essa perspectiva, Freire (1996) ressalta a importância dos cursos de formação em preparar o professor como profissional e como ser situado historicamente, orientando-o a construir uma prática docente crítica cada vez mais rica e significativa, a partir dos saberes pautados em ações pedagógicas que exprimem uma opção político-pedagógica emancipadora.

Produzir a profissão docente implica considerar os saberes: saberes de uma prática crítica reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, dotando-a dos saberes experienciais que não são únicos. Os problemas da prática profissional docente, além de instrumentais, comportam situações-problema que requerem decisões de grande complexidade, incertezas, singularidade e conflito de valores.

A partir dessas referências, nos propomos realizar um estudo da relação do professor com os saberes da experiência fundamentam a prática, bem como com os fatores que contribuem para a construção da autonomia docente. Assim, pretendemos focalizar no processo de ensinar e aprender que conhecimentos vão sendo construídos e adquiridos a partir do pensar e do fazer do professor ao ensinar, e em que medida esses conhecimentos resultam na autonomia do trabalho pedagógico.

A idéia de que o exercício da profissão é um *locus* poderoso de informação do professor assume contorno bastante claro para nós, talvez como resultado de elaborações que nos acompanham há algum tempo. Parece importante conhecer mais profundamente o que os professores aprendem no exercício da profissão, como e com quem.

Esse estudo tem a intenção de provocar respostas investigativas e analíticas sobre o contexto educativo que estamos vivendo. Enquanto vin-

culadas ao espaço universitário, nosso desafio é fazer um esforço de distanciamento, que ajude a melhor entender o processo de formação docente.

1. A INVESTIGAÇÃO

A necessidade de estudar a profissionalidade do professor, na perspectiva de compreender como vai se dando a sua aprendizagem profissional, quais os conhecimentos que vai adquirindo no exercício da profissão e como vai construindo a autonomia do trabalho que desenvolve, definiu os nossos procedimentos metodológicos.

A partir daí, decidimos realizar o estudo com professores que estão fazendo o curso de Licenciatura em Pedagogia (séries iniciais) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Trata-se de um grupo particular de alunos que se encontram, ao mesmo tempo, em fase final do processo de formação e atuando como profissionais no magistério. São interlocutores privilegiados para obtermos informações sobre o fazer pedagógico e o que se constitui a essência do que é ser professor.

Para fins de delimitação do universo a ser pesquisado, optamos por efetuar um levantamento junto a tais professoras/alunas. Para tanto, escolhemos uma turma na qual uma das pesquisadoras trabalha, o que nos permitiu estar mais próximas das professoras para apresentar o projeto.

Isso foi de importância fundamental para fazer a consulta quanto à participação na pesquisa. Foi praticamente unânime o interesse da turma nessa participação, mas a questão de local de trabalho foi um fator de eliminação. A maioria trabalha em outros municípios, o que, de certa forma, constitui uma dificuldade para conciliar os horários das pesquisadoras com o das professoras. Assim, optamos em trabalhar com seis professoras do município de Feira de Santana: quatro da sede e duas da zona rural.

Os dados coletados nesta pesquisa estão fundamentados na revisão bibliográfica e na natureza qualitativa de investigação. Para tanto, utilizamos como instrumentos metodológicos a entrevista e a observação.

Os dados até então coletados envolveram o contato com cada uma das professoras, por aproximadamente oito horas, nos seus locais de trabalho. Nesse período, foram realizadas observações e entrevistas. Após tratamento, apresentamos, no quadro teórico, alguns extratos que contribuíram para fundamentar o objeto dessa investigação.

2. DA PROFISSIONALIZAÇÃO À PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Há algum tempo “o professor” tem se constituído em área do nosso interesse, através de estudos que temos desenvolvido quer seja no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Forma-

ção de Professores - NUFOP, quer seja em nossas dissertações de Mestrado e tese de Doutorado. Através desses estudos, foi possível constatar a existência de diversos fatores que influenciam a forma de pensar, de agir e de atuar dos professores.

Os conflitos e a complexidade da docência justificam, de certa maneira, a discussão que se dá em torno da posição social que o professor ocupa. Evidencia-se, assim, mais uma ambigüidade na vida do ser professor, ou seja, a docência considerada como sendo ou não profissão.

Cabrera e Jaén (1991), propondo-se analisar a posição social da docência, inicialmente ressaltam o conceito de profissão que a racionalidade técnica adota. Sob essa perspectiva, as profissões, de maneira geral, teriam características particulares que as distinguiriam como atividades necessárias, impondo-as diante de funções especialmente valorizadas. Demandariam aquisição de uma competência técnica específica, através de uma formação que socializaria o profissional num “código deontológico determinado”. No caso da docência, o professor seria um especialista neutro, desempenhando seu trabalho via gerenciamento de técnicas de ensino, de organização escolar de avaliação.

Nesse sentido, a profissão docente vem sofrendo, visivelmente, um processo de crescente desprofissionalização e depreciação, principalmente na separação entre

concepção e execução, padronização de tarefas, salários ínfimos e desvalorização de *status*. Como lembram Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 226):

O corpo da igreja ou corpo do estado, o corpo docente parece ter permanecido um corpo de executantes (...). Seu campo de intervenção se restringiu e sua competência diminuiu. O saber docente pluralizou-se e diferenciou-se com o surgimento de sub-grupos de especialistas. A idéia tradicional do docente como educador parece ultrapassada. O docente se ocupa da instrução dos alunos: a formação integral da personalidade não é mais de sua responsabilidade.

Isso indica que a complexidade de ser professor não se restringe apenas à profissionalização. Desse modo, ultimamente o foco de abordagem vem se ampliando, na literatura, dando ênfase à profissionalidade.

Os estudos realizados indicam que o conceito de profissionalidade docente é constantemente retomado e reelaborado, guardando seu sentido à configuração do momento histórico e da realidade social que lhe dão sentido. Como afirma Gimeno Sacristán (1995, p. 66-67), “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque este actores reflectem a cultura e contextos sociais a que pertencem”. É possível constatar tal situação através do depoimento das **professora A e B**:

“(...) quando comecei a ensinar em uma escola particular não tinha experiência nenhuma, mas como queria aprender comecei a observar os meus colegas da mesma série, dando aulas. Eu dizia: Pró... vou observar aquela atividade na sua aula, ao mesmo tempo me preocupava, quando tinha uma novata se fizesse atividade primeiro eu dizia: não funcionou como estava no planejamento. Faça assim... Eu avisava.”

“Lá em casa minha mãe dizia que as seis filhas tinham que ser professora. Ela é professora. Para ela ser professora é ter uma profissão, com ela você pode buscar emprego em qualquer lugar. Mas no fundo eu também pensava assim. Foi tanto que quando me formei fiquei numa escolinha pequena junto com outra professora, só para aprender; sem ter nenhum vínculo. Com o tempo foram gostando do meu trabalho e no ano seguinte me deram uma turma.”

Pelo que se pode perceber nesses depoimentos, a função docente define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica. A imagem da profissionalidade é configurada por um conjunto de aspectos “relacionados com valores com o currículo, e as práticas metodológicas da avaliação” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 67).

Para Contreras (1997, p. 51), a profissionalidade se refere:

“(...) às qualidades da prática profissional dos educadores em função daquilo que requer o ofício educativo (...) falar de profissionalidade significa não só descrever o desempenho do ofício de ensinar, mas também expressar valores e pretensões desejáveis de alcançar e desenvolver na profissão, autonomia destes professores.

Como afirma Chakur (2001), preciso-se ter presente que as sociedades modificam seus ideais, valores e necessidades, com isso reconfiguram as exigências requeridas à educação institucionalizada e, assim, a profissão docente enfrenta em certos momentos a indefinição de suas funções.

Nesse sentido, a autora ressalta que os fatores sociais e de contexto são condicionadores da identidade profissional docente e do grau de autonomia atingido pelos professores, para consecução de sua prática. Gimeno Sacristán (1998) assevera que a ação docente transcorre dentro de uma instituição que está inevitavelmente condicionada. Diz ainda que o professor não seleciona as condições nas quais realiza o seu trabalho e, muitas vezes, tampouco pode escolher como desenvolvê-lo. Também considera as múltiplas interferências exteriores e controles sobre o trabalho que o professor desenvolve, até mesmo em sala de aula. Sobre essa interferência que existe no espaço

escolar, a professora C relata:

“Agora a partir do ano passado o Governo passou a exigir o planejamento estratégico, pelo menos eu acho que foi uma boa, pois as professoras para desenvolver o planejamento precisavam saber em cada unidade quantos alunos tinham sido aprovados em cada disciplina, Então para mim foi ótimo, me fez acordar, pois chegou ao ponto de uma 4ª série com 22 alunos, 11 estavam reprovados.”

Contudo, é preciso considerar que restam ao professor certos espaços de autonomia no desenvolvimento do seu trabalho, pois o caráter radicalmente imprevisível da prática sempre exigirá o comprometimento do professor e sua capacidade para definir as situações e o próprio papel que deve ocupar na prática. Por exemplo, o professor deve decidir a forma de interação a ser estabelecida com seus alunos, o tipo de atividade a ser realizada e sua seqüência, o espaçamento e duração dos recursos didáticos que mobilizará e as estratégias que podem ser utilizadas, e muitas coisas mais. Sobre essa forma de autonomia, as professoras A e B verbalizaram:

“Como na escola não há coordenador e a diretora aparece muito pouco, não existe quem faça a coordenação do trabalho pedagógico. Cada qual planeja suas aulas e faz o que vem na cabeça. Você mesmo é que tem de buscar organizar suas aulas e suas ati-

vidades.”

“Eu mesmo faço as minhas atividades, mas tem colegas que não sabem como organizar passa a semana toda fazendo cópia (...). Dever no quadro (...). Aqueles alunos que não sabem escrever se viram e fazem de qualquer jeito. Elas não estão nem aí.”

Esses depoimentos evidenciam a tendência à desprofissionalização da atividade docente, que parece ter-se acentuado nos últimos dez anos, principalmente, em função da falta de confiança depositada não apenas no trabalho do professor, mas na própria função da escola. Por conseguinte, como afirmam Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 226),

(...) os saberes transmitidos pela escola não parecem mais corresponder, senão de forma muito inadequada, aos saberes socialmente úteis (...) A escolarização, enquanto estratégia global que permite o acesso a funções sociais cobijadas, não seriam mais suficientes.

Na perspectiva de acompanhar e entender essas tendências, a literatura tem registrado a tentativa de definir com maior clareza a profissionalidade docente, o que é específico do “ser professor”. Nesse sentido, a docência, como lembram Gimeno Sacristán (1995; 1998) e Imbernón (1998), quando comparada em uma perspectiva sociológica com outras profissões liberais clássicas, seria considerada uma

“semiprofissão”. Segundo esses autores, a especificidade das práticas e o monopólio das regras e dos conhecimentos da atividade em questão são critérios que não se aplicam totalmente à função docente.

Dessa forma, entende-se que a atividade educativa não é exclusiva do professor. Atuam igualmente nesse campo a família, as instituições religiosas e grupos informais. Vale ressaltar que não há regras claras para a regulação da prática docente, nem formas generalizáveis de relacionamento entre conhecimento e ação pedagógica do professor. Contudo, não se pode dizer que o professor exerce sua atividade com autonomia, integridade, responsabilidade e identidade necessárias, características de um profissional (POPKEWITZ, 1997).

Diante da idéia de que o professor tem um papel a desempenhar nas esferas que possam influenciar sua prática, Chakur (2001, p. 29-30) identifica traços e desempenhos característicos do “ser professor” que atualmente lhe são exigidos, os quais são chamados pela autora de aspectos integrantes da profissionalidade docente. São eles:

Competência em habilidades técnico-pedagógicas - que se revela, basicamente, nas tarefas do ensino: definir objetivos, organizar conteúdos, eleger procedimentos, selecionar materiais e recursos didáticos, planejar atividades para os alunos e preparar e aplicar instrumentos de

avaliação;

Competência em habilidades psicopedagógicas - exigida, geralmente, na relação professor-aluno e que se mostra, por exemplo, na interação com personalidades e comportamentos distintos e com conflitos intra e intergeracionais, constantemente presentes na dinâmica da sala de aula;

Responsabilidade social - manifesta, por exemplo, no preparo das novas gerações para a convivência democrática e para o exercício da cidadania;

Comprometimento político - referente ao comprometimento do professor com o aspecto ideológico ou doutrinário da educação, na defesa seja do status quo ou, inversamente, das transformações sociais; inclui-se aí também a participação do professor em movimentos políticos em defesa da categoria;

Engajamento na rotina institucional - que tem a ver com o conhecimento e cumprimento das normas das instituições que regulam a sua função (a instituição de ensino em especial), como as de frequências, horários, elaboração de documentos, preenchimento de papeletas, formulários, etc.

Investimento na própria formação - incluindo cursos, palestras, leituras, eventos culturais ou científicos, encontros, etc., que for-

necem informações e conhecimentos pertinentes não só à tarefa pedagógica, mas também ao exercício profissional geral.

Entretanto, temos a compreensão de que esses aspectos não esgotam os vários papéis que o professor deve realizar. Por outro lado, isso não significa que o professor individualmente exerça cada um desses papéis. A questão de ser “bom” ou “mau” profissional depende do grau em que cada um desses aspectos é atendido. Lembramos, também, que a dimensão ética permeia todos eles, aplicando-se ao seu sentido e valor.

3. FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SABERES DOCENTES

No setor educativo, a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível às mudanças. É aquela que, ao longo da história, tem oscilado entre *modelos acadêmicos e modelos práticos* (NÓVOA, 1995, p. 26). O autor assevera que é preciso ultrapassar essa dicotomia, adotando modelos profissionais.

Preocupado com o processo histórico de constituição da profissão docente, Nóvoa (1995) propõe um modelo de análise que inclui quatro etapas, duas dimensões e um eixo estruturante, chamando atenção para o fato de que os focos de análise podem sofrer mudanças históricas e contextuais.

Para ele, o modelo de análise do

processo histórico de profissionalização do professorado envolve as seguintes etapas da profissão:

(...) exercício de tempo inteiro (ou como actividade principal) da profissão docente, estabelecimento de um suporte legal para o exercício da actividade docente, criação de instituições específicas para a formação de professores e constituição de associações de profissionais de professores. (ibid, p. 24-27).

No que diz respeito às dimensões, Nóvoa (1995) aponta para um conjunto de conhecimentos e de técnicas que qualificam o exercício profissional e a elaboração de um conjunto de normas e valores reguladores da vida profissional.

O eixo do estatuto social e econômico dos professores, por sua vez, envolve todas as etapas e dimensões, sendo responsável pela imagem profissional caracterizada pelo (des)prestígio social e econômico dos professores.

O autor refere-se aos “três A” que sustentam o processo identitário dos professores, a saber: *adesão* (a princípios e valores, a projetos coletivos), *autonomia* (de julgamento e decisões) e *autoconsciência* (atitude reflexiva sobre a própria ação). Destaca, inclusive, que a identidade “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser

e de estar na profissão” (NÓVOA, 1991, p. 7).

Nóvoa afirma, ainda, que os professores ao mesmo tempo em que resistem à moda, são muito sensíveis a ela. A gestão pessoal do equilíbrio entre essas duas dimensões define diferentes modos de considerar a profissão docente. E uma vez que consideramos, como saber de referência, aquele que se liga à nossa identidade, cabe, então, perguntar: qual saber é mobilizado pelos professores em sua ação pedagógica? Tal saber pode ser consumido e, também, produzido pelos professores?

A esse respeito Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) afirmam que, como grupo social e por suas funções próprias, os professores ocupam uma posição estratégica, pois:

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequadas.

Assim, os processos de formação desses conhecimentos são coordenados pelos agentes educativos. A formação e produção dos saberes são dois pólos complementares e inseparáveis; por isso, a função estratégica dos professores é tão importante quanto a da comunidade cientí-

fica e dos grupos produtores de saber.

As pesquisas que analisam as práticas no cotidiano escolar têm mostrado, segundo André (1995, p. 81), que existem saberes que vão sendo “construídos pelos professores com base nas situações concretas encontradas no seu ambiente de trabalho que estão relacionadas ao tipo de aluno que eles têm, as condições e aos recursos...”. Para a autora, o conhecimento do caminho que o professor faz para chegar a esse saber é fundamental para revelar pistas sobre como formar professores, tanto em nível de formação inicial, quanto nos projetos de formação continuada, bem como de alternativas que apontam novas saídas para a crise atual do ensino.

Nessa perspectiva, Zabalza (1994, p. 51) afirma que o professor “(...) vai construindo um conhecimento prático, um tipo particular de informação e aprendizagens que a prática proporciona e que se vão consolidando com um autêntico corpo de conhecimentos a partir do qual os professores descrevem e justificam a sua ação”.

Quais seriam, então, os saberes que integram a prática docente? Tardif Lessard e Lahaye (1991, p. 218) definem o saber docente como “(...) um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, dos saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”.

Por *saberes da formação profes-*

sional, os autores entendem o conjunto de saberes provenientes das ciências da educação e transmitidos institucionalmente na formação docente. Nesse conjunto incluem-se os saberes pedagógicos, responsáveis tanto pelas orientações ideológicas da atividade educativa (doutrinas, sistemas), como pela transmissão de técnicas e formas de saber fazer.

Os *saberes das disciplinas* são aqueles correspondentes aos vários campos de conhecimentos, tradicionalmente transmitidos em forma de disciplinas nas universidades. Os saberes *curriculares* correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender e aplicar na forma de programas escolares.

Os *saberes da experiência*, enfim, são aqueles desenvolvidos pelos próprios professores em sua atuação prática profissional, baseados “em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p. 39).

Para Therrien (apud TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1998, p. 3), os saberes da experiência se caracterizam por:

(...) serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que

implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas.

Assim, os autores citados salientam a ambigüidade das relações dos professores com os seus saberes. Segundo eles, excetuando os saberes da experiência, todos os demais aparecem como sendo de segunda mão, pois se incorporam à prática docente sem que tenham sido aí produzidos, ou legitimados. Por exemplo, as professoras de forma geral referem-se à formação acadêmica como válida, porém reconhecem que ela não dá conta da complexidade da prática docente:

“Olha, eu acho que o conhecimento acadêmico é essencial, porque a gente fica muito voltado à prática e não fica sabendo o que é aquilo, e quando você começa a ver as teorias, a fundamentação, aí você vê porque o aluno está nesse estágio. Então, eu vejo que a academia favorece a você ter consciência de como está fazendo o seu trabalho. Agora você se sente meio frustrado, em não desenvolver tudo aquilo que você está aprendendo na Universidade. A gente conhece toda essa teoria, mas as vezes não conseguimos mudar muito o quadro.”

Isso quer dizer que “a função do-

cente define-se em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que exercem” (TARDIF; LESSARD e LAHAYE, 1998, p. 221). Não controlar a definição dos saberes curriculares e disciplinares e nem mesmo os saberes pedagógicos transmitidos nas instituições de formação significa que os professores dispõem de uma relação de exterioridade com os saberes de sua formação profissional. Os professores seriam, então, apenas consumidores de saberes? E o que dizer dos saberes da experiência?

Tanto Tardif, Lessard e Lahaye (1991) como Sanders e McCutcheon (1986) sugerem que são os próprios professores que priorizam os saberes adquiridos na prática cotidiana da profissão, concebendo-os como os fundamentos da própria competência. Os saberes da experiência, como denominam Tardif, Lessard e Lahaye (1991), não são sistematizados nem organizados em teoria tal, como percebemos. A esse respeito, Tardif (2002, p 49) assevera: “os saberes práticos e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática”.

Segundo esses autores, os sabe-

res da experiência possuem três objetos/condições: relações e interações que os professores estabelecem com os demais agentes em seu campo de atuação; normas e obrigações que regulam o trabalho docente; e o meio institucional no qual atuam os professores. Tais saberes são adquiridos, especialmente, no início da carreira¹, mas essa experiência inicial tende a fixar-se num estilo pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional. Além disso, esses saberes são hierarquizados em função das dificuldades que colocam para a prática. Assim, saber relacionar-se com os alunos, por exemplo, revela-se mais importante que saber relacionar-se com os especialistas.

Por outro lado, os saberes da experiência docente adquirem certa objetividade, na medida em que são transmitidos nas relações entre pares, quando se estabelece um confronto entre saberes produzidos pelo coletivo de professores. E é nessa ocasião, segundo os autores citados, que os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes da experiência. A esse respeito, é esclarecedor o depoimento da professora **D**, que se segue:

“A gente troca entre as colegas,

¹ O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode parecer linear, mas para outro há patamares, regressões, becos sem saídas, momentos arranque, descontinuidade. Trata-se de ouvir o que o professor tem a dizer, respeitar e tratar rigorosamente os dados que o professor introduz nas narrativas e que vêm alterar o equilíbrio comparativo.

porque lá (escola) de certa forma os professores são muito responsáveis, procuram fazer o melhor que podem, então a gente sempre tá trocando, sempre inovando, tem eu e outra colega que estamos sempre trocando, sempre inovando. Eu e outra colega fazemos o curso em Pedagogia, estamos sempre buscando e ela também já trabalhou em escola particular, então tem muitos subsídios para o trabalho na sala de aula; então, a gente fica trocando idéias.”

O que se evidencia aqui é que o trabalho docente resulta de um conjunto de interações com os colegas que têm participação efetiva no processo de formação e visa a atender às diferentes necessidades do cotidiano.

Os referidos autores, ao realizarem o trabalho de análise dos saberes docentes, destacam uma certa complexidade, decorrente do seu caráter *plural*. É interessante observar que eles buscam superar o modelo da racionalidade técnica, chamando a atenção para a existência dos saberes da experiência, que não são **para** a prática, e sim **da** prática. Tardif (2002) trabalha com a categoria de *habitus* de Bourdieu, como disposições adquiridas “na” e “para a” prática, o que permitirá aos professores enfrentar os desafios imponderáveis da profissão.

No entanto, parece ocorrer uma certa dificuldade na análise desses saberes. Deduz-se que o saber da experiência articula e reorganiza os de-

mais, o que mostra a diversidade de sua constituição, mas não fica muito clara a relação dos saberes da prática com os demais. Parece haver uma certa ambigüidade na sua formulação, que expressa, ainda, raízes da racionalidade técnica, ao apontar os saberes que serão aplicados na prática e ao destacar os saberes dessa prática, que surgem na experiência. Segundo os autores, a experiência é o “núcleo vital do saber docente”, que possibilita aos professores transformar as relações de exterioridade com os saberes, em relação de interioridade com sua prática (TARDIF, 1991, p. 232).

Destaca-se, nesses autores, o fato de chamarem a atenção para os saberes da prática, que deixa de ser vista como instância inferior, errada, para se transformar em núcleo vital do saber docente.

Dias-da-Silva (1998) reitera a idéia de que “muitos dos saberes docentes são construídos durante o exercício da prática docente”. A partir dessa construção e posterior reconstrução, a autora aponta para a necessidade de trabalhos de intervenção que incluam reflexão sobre as práticas pedagógicas cotidianas, sobre as concepções que os professores têm de seu próprio fazer pedagógico, sobre as contradições e dilemas presentes no cotidiano de sala de aula. Disso resulta, inevitavelmente, a advertência sobre a importância de se investir numa profissionalização que acompanhe a própria prática docente.

Schön (1997) é outro autor que oferece contribuição importante para o estudo dos saberes dos professores que, segundo ele, criam um conhecimento específico, ligado à ação, que só podem ser adquiridos através do contato com a prática. É um conhecimento pessoal, tácito e não sistemático. Como podemos perceber, sua proposta volta-se completamente para a ação, o que o leva a propor a categoria do professor reflexivo e o conceito de reflexão na ação, que implica o olhar retrospectivo e a reflexão sobre o que foi realizado. Esse autor chama a atenção sobre o conhecimento tácito, conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental, cotidiano, do tipo que leva a pessoa a agir sem saber como age. Sua proposta radicaliza a questão da importância da ação prática, que quase se automatiza, podendo fazer surgir uma volta ao espontaneísmo empirista.

Perrenoud (1993; 1996) tem procurado destacar a importância de se analisar os recursos cognitivos de uma pessoa que desenvolve uma ação, ressaltando a insuficiência dessa análise, se feita apenas em termos de saberes e conhecimentos (para ele, os dois termos são intercambiáveis). O autor desperta a atenção para a necessidade de se enfrentar o problema das competências, as quais englobam os saberes, mas não se reduzem a eles. “Competências são capacidades de ação, que mobilizam saberes para a ação, que estabelecem relações com os saberes teóricos que não são de

reverência ou de dependência, mas ao contrário, são críticos, pragmáticos, até mesmos oportunistas” (PERRENOUD, 1996, p. 135).

Perrenoud, em nosso entender, ao propor a utilização do conceito de competências, apresenta a proposta mais consistente para se pensar o conhecimento tácito da prática do professor. Ele consegue explicitar e relativizar o papel dos saberes, discutindo as várias facetas do problema, tais como a relação entre saberes sábios e científicos, saberes científicos e saberes da experiência. Mostra que eles não são opostos, mas que o saber científico pesquisa e busca objetos da experiência. “A verdadeira distinção é entre saberes sábios e saberes do senso comum. Tanto um como o outro se enraízam na experiência humana, mas de forma diferente” (idem, 1996, p. 142).

Com base em Piaget, Perrenoud analisa a noção de competência, utilizando o conceito de esquemas operatórios de percepção, avaliação, decisão ou de ação. Portanto, tais esquemas não são representações; são outras coisas que existem no estado prático. Os esquemas são a estrutura da ação. Ele utiliza também o conceito de *habitus*, que se refere, conforme Bourdieu, a um conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas de que dispõe um autor.

Uma constatação geral sobressai das análises realizadas: os saberes que servem de base para o ensino,

isto é, os fundamentos do saber ensinar não se reduzem a único saber, eles são plurais. São esboçados numa epistemologia da prática, que tem pouca relação com os modelos de conhecimento técnicos. Todavia, seu processo de realização é interativo, representado pela história, personalidade, recursos e limites do profissional.

4. SABERES E AUTONOMIA DOCENTE

O termo autonomia tem variado, a depender do contexto político, social, filosófico e econômico em que é empregado. Entretanto, não se pode deslocar a idéia de autonomia do seu sentido original. Esse termo era utilizado na Grécia Antiga como autogoverno ou o ato de governar-se a si próprio.

No âmbito do debate moderno, o tema remete ao processo dialógico de ensinar contido na filosofia grega, que preconiza a capacidade de o educando buscar repostas às suas próprias perguntas, exercitando, portanto, sua formação autônoma. No entanto, seu significado deve ser entendido a partir da análise do processo construído pela relação individual e coletiva.

O contexto recente, no qual são tecidas as práticas e relações sociais, vem configurando um paradoxo nas conquistas efetivadas pela democracia, no que tange ao exercício de liberdade do indivíduo; daí a autonomia ser definida como relação e prática sociais.

Barroso (1996, p. 17), ao analisar essa questão, assim se posiciona:

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos autônomos: poderemos ser autônomos em relação a umas coisas e não em a outra. A autonomia é por isso, uma maneira de gerir, orientar as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com suas próprias leis.

Considerando essa dimensão da autonomia, a escola precisa pensar em construir uma autonomia própria, decorrente da prática e da reflexão dessa mesma prática, por meio dos autores que as produzem. Isso requer que os professores sejam capazes de avaliar o seu trabalho e o trabalho dos seus pares. A autonomia pressupõe uma autogestão do conhecimento pelo grupo dos pares, bem como o autocontrole das práticas. O trecho seguinte da fala das professoras pesquisadas resume muito bem essa dimensão:

“A autonomia para mim é, na verdade avaliar o que desejo fazer na minha sala de aula, na minha prática pedagógica. Muitas vezes participamos de cursos, en-

tão eu vou ter autonomia para ver até que ponto os cursos podem influenciar na minha prática se eu vou aplicar ou não na sala de aula. A autonomia para mim é isso, eu faço o curso mais eu vou ter autonomia de poder usar ou não de acordo com os meus valores, com meus princípios e com minhas reflexões sobre o que eu estou aprendendo até que ponto vai ser útil ou não para mim.”

Por conseguinte, o trabalho docente requer sempre uma parcela de improvisação e de adaptações a situações novas, o que exige reflexão e discernimento, para que o professor possa compreender o problema, como também organizar e esclarecer os objetivos desejados e os meios a serem usados para atingi-los. Essa busca requer autonomia, pois o professor não é um mero executor de saberes construídos por outros. Desse modo, o segmento da instituição faz uma releitura sobre as normas oficiais, dando origem a um produto híbrido.

“Nem sempre os pacotes que vêm da Secretaria de Educação são ruins, eles servem pelo menos para que os professores acordem. Por isso que digo, como criticar os pacotes prontos se agente não está disposto também a botar a mão na massa. Esse provão que agente recebe eu critico, mas até certo ponto ele é válido porque serve para agente refletir como está o nosso trabalho e como é

que não está. Ai eu falo. Olha gente, tem muitas coisas para condenadas? Tem principalmente, que no ano passado chegou para a quarta série responder na 1ª unidade sólidos geométricos. Conteúdos que a 4ª série não viu. Por que? Porque não existe plano de curso plano de unidade né? Então... Mas serve para agente avaliar. A 1ª série tinha muitas atividades com ordem alfabética a partir da segunda letra os professores já tinham trabalhado a ordem alfabética, mas não a segunda letra. Então pronto, então que pelo menos sirva para mudar o seu olhar. A partir de agora você precisa trabalhar dessa e dessa forma. Ai eu vou tentando dar significado a esse pacote pronto. Porque se for para a gente sentar e fazer ninguém está disposto a sentar para fazer.”

Para Gimeno Sacristán (1995, 1998), há um forte controle sobre as escolas, o que origina um sistema de dependência dos profissionais em relação às diretrizes. A criação e a originalidade dos professores circunscrevem-se mais à capacidade de resolução, de adequação/conflito com condições preestabelecidas; eles pouco se envolvem com a criação de diferentes situações. Essa dependência relativa ao meio social organizado em que desenvolvem os seus trabalhos apresenta conflitos manifestos e latentes nos professores, porque nem sempre as exigências coincidem com

as interpretações pessoais. Gimeno Sacristán trabalha a idéia como o sistema de práticas aninhadas que influenciam e delimitam a autonomia do professor.

Nesse sentido, Imbernón (1998, p. 22) pretende propor:

(...) um novo conceito de profissão e função docente que iguala a todos os que se dedicam à tarefa educativa, salientando que se trata de uma atividade laboral permanente, pública e compartilhada que comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de co-responsabilidade com outros agentes sociais.

No contexto da prática de ensino, a autonomia deve ser entendida como um processo de construção permanente, no qual devem conjugar-se, equilibrar-se e fazer sentidos muitos elementos. Por isso, pode ser descrita e justificada, mas não reduzida a uma definição auto-explicativa.

A busca pelo percurso que vêm fazendo os professores, o interesse nas suas construções e reconstruções têm como pressuposto a hipótese de que uma formação que vise resgatar os sujeitos da prática pode contribuir para a autonomia desses professores frente às decisões da prática. Subjaz a essa hipótese o entendimento de que a escola não só reproduz, mas, também, produz sujeitos capazes objetivamente de se colocarem frente à realidade.

Assim, a possibilidade de supera-

ção da alienação pode ser construída em microespaços, no cotidiano da escola, no trivial da sala de aula, em questões que costumeiramente desconsideramos e sobre as quais não refletimos, por parecerem banais ou insignificantes. A mesma realidade que fornece os elementos para melhor compreendê-la dificulta o discernimento pela materialidade das relações do cotidiano, o qual, por vezes, inviabiliza a reflexão da prática. Os elementos que fazem parte do cotidiano da escola e o saber fazer dos professores, antes desconsiderados pela ciência da educação, podem conter o germe da mudança (AZZI, 1996). Para que se manifestem, é preciso perguntar por esse saber, pela experiência que o constrói, para que, uma vez retomados, possam ser apropriados pelos professores.

Contreras (1997) analisa três dimensões da profissionalidade para conceber a autonomia, numa perspectiva educativa: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Ele as entende como qualidades que são necessárias em razão do que o ofício de ensinar exige. Atribui à profissionalidade o sentido de reivindicação, forma de expressar a necessidade que tem a educação, enquanto ocupação, dadas as características internas desse tipo de prática, de reclamar a autonomia como forma de exercer o ofício. Aprofunda a relação entre autonomia e profissionalidade com a necessidade educativa, numa

concepção menos técnica e mais humana.

Só o ato de assumir o compromisso pessoal com opções pedagógicas pode proporcionar a base para enfrentar a imprevisibilidade da prática docente. A autonomia não se desvincula da relação das pessoas com as quais se trabalha, não é um padrão fixo de atuação, mas representa um aprendizado contínuo, uma abertura, uma reconstrução permanente da própria identidade profissional.

5. CONCLUINDO E PROPONDO FUTUROS ENCAMINHAMENTOS...

Com este estudo inicial, percebemos que a investigação da temática proposta tem possibilitado identificar um percurso de pesquisa relacionado à profissionalidade e à autonomia docente, desenvolvido com características próprias, mas em compasso com uma tendência internacional, no âmbito das pesquisas sobre ensino e formação docente.

Esse balanço crítico a respeito dos resultados da investigação mostra o lugar ocupado pelos saberes das professoras, na prática profissional, evidenciando uma certa independência em relação aos saberes que vêm sendo adquiridos, na formação acadêmica, como também em relação ao livro didático, programas e diretrizes oficiais, que o professor vai adaptando às suas necessidades. Essa dimensão parece desempenhar um papel importante na conquista da autonomia pro-

fissional, como afirma uma das professoras: “Você precisa resolver seus problemas de uma forma certa (...) sem precisar que os outros determinem o que você deve fazer”.

De certa forma, a relação entre autonomia é:

(...) uma reivindicação sobre a dignidade humana das condições de trabalho do professorado sobre a oportunidade de que a prática docente possa se desenvolver de acordo com valores educativos, valores que não podem ser coisificados em produtos ou por seu resultado final, senão que atuem como elementos constitutivos, como guia interno da própria prática. (CONTRERAS, 1997, p. 195).

As idéias dos limites à autonomia docente e do controle a que o professor está submetido são igualmente desenvolvidas por Gimeno Sacristán (1995, p. 73), quando afirma, por exemplo, “que as escolas e o posto de trabalho são espaços profissionalmente organizados antes da existência dos seus actores”, embora possamos compreender a atividade docente apenas se forem considerados aspectos não burocráticos da escola. Nesse caso, muitas vezes o professor pode responder com o individualismo às exigências institucionais, pois percebe que deve prestar contas às autoridades escolares e não à clientela que atende. Observa Gimeno Sacristán (1995) que a prática docente depende de decisões individuais, mas também

é regulada por normas coletivas institucionalizadas e adotadas por outros professores.

É nesse sentido que procuramos recuperar o que pensam, como agem, como se articulam em seu espaço de trabalho nossos professores-alunos. O olhar sobre o que pensam e fazem pode ser ampliado na discussão com os próprios professores, no sentido de que se percebam e valorizem outros aspectos de atuação.

REFERÊNCIAS

- AZZI, S. Trabalho docente na escola pública capitalista: a construção do conceito. **CEDU/URSC**, Florianópolis, mai. 1996.
- BARROSO, J. (Org.) **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.
- CABRERA, B.; JÁEN, M. J. Quem são e que fazem os docentes? Sobre o conhecimento sociológico do professorado. **Teoria e Educação**, n. 4, Porto Alegre, 1991.
- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- CHAKUR, C. R. de S. L. **Desenvolvimento profissional docente**: contribuições de uma leitura piagetiana. Araraquara, SP: JM, 2001.
- CONTRERAS, J. D. **La autonomía del profesorado**. Madri: Morata, 1997.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Publicações Dom Quixote/IE, 1995.
- _____. Investigación e inovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores. In: EZPELETA, J.; FURLÁN, A. (Orgs.). **La gestión pedagógica de la escuela**. Chile: UNESCO/OREALC, 1992.
- IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. Espanha: Editorial Graó, 1998.
- _____. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.
- NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Publicações Dom Quixote/IE, 1995.
- _____. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: TAVARES, J. (Org.). **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro, Pt: Universidade de Aveiro, 1991.
- _____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IE, 1997.
- _____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Publicações Dom Quixote, 1995.
- _____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e a formação de professores: algumas notas sobre a história, ideologia e potencial. In:

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIE, 1997.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIE, 1997.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

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

THERRRIER, J. Expêrience professionnelle et savoir enseignant la formation des enseignants mise en question. In: TARDIF, M; LESSARD, C; GAUTHIER, C. (Org.). **Formation des maitres et contexts sociaux**. Paris: Puf, 1999.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.