

Formação do educador – uma discussão dos saberes que integram o processo

Marília Claret Geraes Duran
Dalva Rachel Coelho do Nascimento

Neste artigo buscamos aprofundar a discussão sobre os saberes que estão implicados na formação inicial do pedagogo, em especial sobre a questão da articulação entre esses saberes e sua expressão de coerência entre uma determinada concepção de educação, uma concepção epistemológica do objeto de reflexão e uma concepção de atitude.

O final da década de 80 e os anos 90 foram marcados por uma literatura crítica que, reconhecendo a complexidade da prática pedagógica, contrapõe-se aos pressupostos da “racionalidade técnica” (Schön, 1992) e da “tradição acadêmica” de formação docente (Zeichner, 1993). A necessidade de superação do modelo imposto pela “racionalidade técnica” – que pressupõe uma formação teórico-técnica anterior, fazendo da prática uma instância de aplicação da teoria ou das prescrições técnicas – vem ganhando força junto aos programas de formação de professores, pelo menos no campo teórico.

Uma análise dessa abordagem *dedutivista*, que tem orientado a formação dos professores numa perspectiva técnico-positivista de entender a relação teoria-prática, conduz ao reconhecimento de que “a gênese da prática não reside nos fundamentos da educação, concorrendo estes, juntamente com outras determinantes, para um complicado jogo de influências e interferências” (Sacristán in Nóvoa, 1995, p. 85).

Os trabalhos de Schön, Zeichner e outros autores espanhóis e portugueses não podem ser entendidos como “uma negação aparentemente simplista do papel da teoria, especialmente do pensamento teórico e epistemológico relativo (...) à apropriação e à construção dos saberes docentes” (Fiorentini et alii, 1998, p. 308). O que, parece-nos, vem sendo questionada, é a idéia de que a pedagogia possa construir um sistema de regras, para a ação pedagógica, num sentido técnico (Carr e Kemmis, 1988; Schön, 1992).

Nesse contexto, tais análises inscrevem-se num movimento que, de um lado, denuncia processos de exclusão dos professores do próprio processo educativo, na medida em que os discursos teóricos que vão sendo construídos contêm “uma certa desvalorização da relação humana e das qualificações dos professores, (...) uma certa desvalorização dos saberes dos professores; (...) uma deslegitimação dos professores como produtores do saber” (Nóvoa, 1995, pp. 8-10). De outro lado, como afirma Sacristán (1995), apoiando-se em Stenhouse e Schön, por reconhecerem e valorizarem os professores como processadores ativos de informação, agentes que tomam decisões que têm que ser fundamentadas, investigadores na aula ou desenhadores reflexivos de situações, essas análises representam um movimento de reação contra o tecnologismo pretensioso, mas não se assemelham ao espontaneísmo.

Tomando como eixo do estudo o quadro desenhado por Saviani (1996, p. 150) sobre os saberes que estão implicados na formação do educador – o *saber atitudinal*, o *crítico contextual*, os *saberes específicos*, o *pedagógico*, o *didático-curricular* –, saberes esses que, segundo o autor, apresentam variações de acordo com as diferentes teorias educacionais, importa-nos, sobretudo, discutir questões do tipo: Como são mobilizados esses saberes pelos “futuros” educadores? De que modo esses saberes podem (ou não) influenciar a configuração da ação docente? Qual a importância relativa desses saberes no processo de formação inicial do educador? A posse de múltiplos saberes – separados e longe da prática – seriam a base para a prática dos professores? Que tipo de saberes se evidenciam na prática?

Resumidamente, os saberes que configuram o processo educativo, na perspectiva formulada por Saviani (1996), podem ser assim enunciados: o *saber atitudinal*, que consiste no domínio dos comportamentos e vivências considerados adequados ao trabalho educativo – são competências que se prendem à identidade e personalidade do educador, tais como: disciplina, pontualidade, coerência, clareza, respeito às pessoas dos educandos etc.; o *saber crítico contextual*, que se refere à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa (nessa perspectiva, espera-se que o educador saiba compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação); os *saberes específicos*, que correspondem às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares, considerados elementos educativos; o *saber pedagógico*, que inclui os conhecimentos produzidos

pelas Ciências da Educação¹ e são sintetizados nas teorias educacionais visando a articulação dos fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo, fornecendo a base de construção da perspectiva propriamente educativa e definindo a identidade do educador; o *saber didático curricular*, que é formado pelos conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando e que representa a própria dinâmica do trabalho pedagógico.

Para melhor compreensão desse quadro teórico e no sentido de estabelecer a importância relativa desses saberes no processo de formação inicial do educador, podemos observar, como o faz Fiorentini (1998, pp. 313-315), três marcos históricos no campo da formação docente:

- um período que se estende até a década de 60, em que “a formação do professor e a seleção de novos professores centravam foco quase exclusivo no conhecimento que ele deveria possuir acerca de sua disciplina” (Fiorentini, et alii p. 313), ou seja, em que a ênfase do processo de formação estava assentada nos *saberes específicos* que integravam os currículos escolares;
- o período da década de 70, que é caracterizada pela valorização do *saber didático curricular*, dos aspectos *didático-metodológicos*, sobretudo das tecnologias de ensino, dos métodos e técnicas especiais de ensino, planejamento, organização e controle/avaliação do processo ensino-aprendizagem, ainda que o domínio do conteúdo técnico formal da disciplina continuasse a ser exigido.
- O período da década de 80, que é dominada pela dimensão sociopolítica do discurso pedagógico, no quadro das abordagens macro-sociológicas, priorizando o estudo de aspectos políticos e pedagógicos amplos. Os saberes docentes, a prática pedagógica de sala de aula não eram valorizados como formas legítimas e válidas de saber, “destacando-se a negatividade da prática pedagógica, ou seja, a prática pedagógica e os saberes docentes eram analisados pelas suas carências ou confirmações em relação a um modelo teórico que os idealizava” (Fiorentini, 1998, p. 314).

1 No contexto deste trabalho não cabe uma discussão do conceito de ciências ou ciência da Educação, ressaltando-se que o mesmo está presente no trabalho de Dermeval Saviani.

Com este estudo pretendemos contribuir para o entendimento e o exame crítico do processo de formação inicial do profissional da educação – reconhecendo a complexidade da prática pedagógica –, especialmente na perspectiva de uma formação que forneça aos alunos os meios de pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação “autoparticipada”, na linha das novas tendências investigativas sobre formação de professores, que valorizam o que denominam “professor reflexivo” e “pessoa-professor”, deslocando o debate sobre formação de professores de uma perspectiva excessivamente centrada nos aspectos curriculares e disciplinares para uma perspectiva centrada no terreno profissional e mais diretamente associada aos aspectos contextuais da formação – social, político, econômico e cultural. A formação inicial será entendida, aqui, no contexto dos cursos de graduação – licenciatura em pedagogia –, o que representa uma formação em nível superior na qual a docência é a base da formação do profissional para as funções do magistério: administrador escolar, orientador educacional, coordenador pedagógico, entre outras.²

Metodologia

Entre as várias formas que poderiam viabilizar a presente pesquisa, optamos pela análise de conteúdo, utilizando dados predominantemente qualitativos, o que não descarta a conjugação de aspectos quantitativos sempre que os números ajudem a explicitar a dimensão qualitativa. Partimos do pressuposto de que a produção escrita dos alunos, aliada à sua trajetória de estudos, e também profissional (trata-se de alunos do curso noturno, que muitas vezes já desenvolvem atividades profissionais), pode oferecer sinais significativos para o entendimento do processo de formação inicial desses alunos, relativamente à questão dos saberes mobilizados pelos “futuros” educadores: se esses saberes podem (ou não) influenciar a configuração da ação docente; qual a sua importância relativa no processo de formação inicial do educador; se a posse de múltiplos saberes – separados e longe da prática – seriam a base para a prática dos professores; que tipo de saberes se evidenciam na prática.

2 Esta é uma tendência norteadora das reestruturações curriculares dos cursos de Pedagogia desde a década de 80 e consubstanciada pelas lutas dos professores contra o artigo 62 da Lei 9394/95, artigo este reducionista do papel da Pedagogia. As reivindicações dos professores foram, em parte, contempladas pelas orientações das novas Diretrizes Curriculares do Conselho Nacional da Educação.

Os dados mais gerais (do país e da região) evidenciam o peso dos cursos noturnos e particulares na formação do profissional da Educação, especialmente na região Sudeste. A realidade nacional mostra que a ampliação da oferta de vagas para o ensino superior, através de cursos de Pedagogia noturnos e particulares, tem sido uma forma de ampliar o acesso e um artifício para responder às pressões sociais. Por isso mesmo, consideramos a importância do desenvolvimento de pesquisas que tragam uma contribuição para que essa oferta de cursos no período noturno seja, efetivamente, uma forma de democratizar o acesso aos alunos ao ensino superior de qualidade.

Os dados foram colhidos num processo interativo – professor/pesquisador/alunos e alunos entre si. Para a coleta de dados, organizou-se um *incidente crítico* – estratégia que dá o modelo de uma situação da realidade e na qual o aluno deve trabalhar essa situação analisando variáveis da questão. Esse instrumento foi aplicado junto a alunos do último ano de cursos noturnos de Pedagogia de três universidades particulares. Contudo, estaremos discutindo, neste artigo, dados de apenas uma dessas universidades.

A utilização de um incidente crítico justifica-se por várias razões. Shulman, ao descrever as formas de representação do saber dos professores, argumenta que esse saber, no contexto da prática, é *proposicional*, como, por exemplo, no que se refere a princípios, máximas, preceitos e normas produzidos a partir de reflexões filosóficas, éticas e morais e de experiências práticas; *estratégico*, ou seja, envolve a capacidade de articular, diante de uma situação inusitada, conhecimentos científicos e saberes do senso comum, inclusive aqueles de natureza proposicional episódica, de modo a improvisar uma ação; e *episódico ou de casos*, como analogias, protótipos e parábolas que, impregnados de valores e preceitos, exemplificam princípios teóricos e expressam princípios práticos ou máximas que guiam/orientam as ações (apud Fiorentini et alii, p. 314).

O *incidente crítico* é uma *situação inusitada*, que deve envolver o *saber estratégico* de que nos fala Shulman (1986), ou seja, *a capacidade de articular conhecimentos científicos e saberes do senso comum*. O incidente crítico representa um *dilema* (Sacristán, 1995) e remete a opções entre diversas respostas – identificar as opções implícitas nas diferentes formas de compreender um mesmo tipo de *dilema*, de explicitá-lo, de clarificá-lo, de estabelecer as suas ligações. Ele representa a forma que encontramos para descobrir as relações complexas entre problemas e posições, extraindo as derivações das opções que se agruparam em torno desse *dilema*.

O *incidente crítico* (situação inusitada/dilema) proposto aos alunos foi o seguinte:

Maria e Paula, professoras recém-formadas, conseguem aulas de Português e História em uma oitava série do ensino fundamental – período noturno. Maria dará aula de Português e Paula, de História.

A Coordenadora Pedagógica informa às professoras que, em função do perfil indisciplinado da classe, está tendo problemas com a permanência dos professores na escola. Os professores assumem a classe, porém solicitam dispensa. Ficam, em média, dois meses com a classe.

A Coordenadora Pedagógica informa, ainda, que os alunos da oitava série:

- são indisciplinados
- não participam das aulas
- não elaboram tarefas e possuem baixo rendimento escolar

De posse dos dados, a *professora Maria* entra em sala dizendo:

“Comigo vocês terão que mudar de postura. Faço chamada em todas as aulas e quando eu iniciar a minha explicação sobre a matéria, exijo silêncio absoluto. Olho as lições e passo um visto. A cada lição não elaborada, desconto meio ponto na média.

Frequência é muito importante. A cada três faltas, meio ponto será tirado da nota de participação.

Estamos entendidos? Vamos à aula, então.”

Professora Paula:

“Boa noite. Sou professora de História. Estarei com vocês durante todo o primeiro semestre e, se tivermos um bom trabalho, poderei continuar no segundo semestre. Antes de falarmos sobre o conteúdo que iremos estudar, gostaria de saber de vocês o que conhecem sobre História. Podemos começar com a nossa região...

Exemplo: Sou da região de Caxambu e lá as pessoas recebem muitos turistas em função da qualidade de sua água mineral, da tranqüilidade da cidade, do clima. Somos visitados por pessoas que procuram, na água, a cura para suas doenças.”

Comentários:

Discutir a relação professor/aluno de Maria.

Discutir a relação professor/aluno de Paula.

Discutir a atitude da coordenadora pedagógica.

Os saberes mobilizados pelos “futuros” educadores: o objeto em foco

Pretendeu-se investigar os saberes mobilizados pelos futuros educadores e que, de certa forma, têm norteado o seu processo formativo, analisando-os a partir da discussão do *incidente crítico*. É preciso considerar, como faz Sacristán (1992), que o desenvolvimento profissional do professor implica realizar ações nos mais variados âmbitos, mediante uma grande variedade de funções – ensinar, orientar o estudo, regular as relações, preparar materiais, avaliar, organizar espaços, entre outras. No caso específico deste estudo, estamos considerando a formação docente como base da formação do profissional para as funções do magistério. E sabemos que “a relevância de um conhecimento em relação à orientação da prática é distinta, quando se trata de orientar a assimilação de um determinado conhecimento de ciências, da aptidão para elaborar o currículo, de estabelecer normas de controle da turma, de apoio aos alunos, entre outras” (in Nóvoa, 1995, p. 77).

A leitura e a análise do material levantado com as respostas de 18 alunos do último ano do curso (noturno) de Pedagogia de uma das universidades pesquisadas³ colocaram em evidência aspectos relativos aos valores, ou seja, ao julgamento de uma determinada conduta de um profissional de acordo com o que dele se esperava, de acordo com aquilo que ele deveria fazer ou deveria ter feito. Alguns valores expressos nos depoimentos parecem ter sido absorvidos como absolutos e, nesse sentido, faz-se necessário considerá-los como ponto de partida, esmiuçá-los na perspectiva de identificar os seus pressupostos teóricos, a sua essência.

Autoritária e tradicional

São as palavras com que os alunos do último ano de Pedagogia definiram a postura da professora Maria no seu primeiro dia de aula. As manifes-

3 Grupo constituído por 18 alunos, apenas 2 do sexo masculino: 12 com idade variando entre 20 e 24 anos e 6, entre 34 e 48 anos. Apenas um não trabalha atualmente; 4 não trabalham em atividades relacionadas à educação. Dos 13 alunos que atuam na área educacional, 5 são professoras de educação infantil, 4 professoras do ensino fundamental (1 auxiliar de classe); 1 estagiária e 3 secretárias/auxiliares administrativas em escolas. Quanto ao tempo no exercício da profissão atual, 10 estão entre dois e cinco anos nessa atividade; 4 há menos de um ano; 1 há sete anos e 1 há 15 anos.

tações por eles expressas, sobre a relação estabelecida por Maria com a classe de oitava série, como indicadas a seguir, demonstram uma interpretação do que entendem por *postura autoritária* do professor.

(...) *Maria assumiu uma postura autoritária com a classe. Utilizou ameaças para tentar colocar os alunos na linha* (...) (n. 1); (...) *autocrática, sem nenhum tato para a interação professor-aluno* (...) (n. 4); (...) *cheia de regras* (...) (n. 6); (...) *não se mostrou aberta para o diálogo* (...) (n. 8); (...) *não procura estabelecer uma relação de amizade mas sim de autoridade (sic.)* (...) (n. 13); (...) *tenta, com suas atitudes (desconto de pontos na média) intimidar a classe e garantir, dessa forma, a disciplina. Não permite a participação dos alunos.* (n. 16); (...) *torna seus alunos passivos, como meros receptores, coloca regras na sala de aula em função da disciplina* (...) (n. 18).

Se podemos considerar o uso da palavra *autoridade*, acima, como explicativa da postura autoritária do professor, em outros casos os alunos tomam as palavras *autoritário* e *tradicional* como sinônimos: (...) *professora autoritária, cheia de regras, o aluno para ela é considerado um ser passivo, uma professora extremamente tradicional* (...) (n. 6); (...) *professora autoritária, tradicionalista. Não deixa o aluno construir o seu conhecimento, impõe.* (n. 9); (...) *ela é exigente e faz com que o aluno fique quieto na sua aula, trabalha de maneira tradicional e o aluno tem que seguir suas regras* (n. 10).

Na maioria dos casos, ao rotular a postura da professora como *autoritária* e *tradicional*, os alunos manifestam o julgamento da conduta dessa profissional de acordo com aquilo que ela deveria fazer ou deveria ter feito, considerando inadequada tal atitude, com resultados negativos para o processo ensino-aprendizagem.

(...) *a professora impôs regras e atribuiu conceitos para os alunos, antes mesmo de conhecê-los. Só pensou no processo avaliatório e não no processo de ensino.* (n. 2); (...) *a relação professor-aluno, com esse tipo de professor autoritário, só tem a perder. Acaba reprimindo os alunos ou causando a revolta, que é muito comum nas escolas, principalmente do Estado* (n. 3); (...) *professora autocrática (...) é mais uma que não convencerá, pois não é dessa maneira que conseguirá reverter a situação descrita* (n. 4); (...) *relação autocrata (...) coitada, nada conseguirá* (...) (n. 7); (...) *autoritária e precipitada. Sabendo da existência de problemas da classe com a disciplina, não procurou saber o que realmente estava acontecendo com o grupo ou quais seriam as razões para esse comportamento. Não se mostrando aberta para o diálogo criou já de saída uma indisposição entre ela e a classe. Sua permanência estará dificultada.* (n. 8); (...)

a atitude de autoritarismo da professora (...) afasta ainda mais o interesse dos alunos e não ajuda em nada a aumentar o rendimento dos mesmos. (n. 11); (...) com essa postura (autoritária), acredito que ela não irá chegar a lugar nenhum, (...) não conseguirá a participação efetiva dos alunos, não conseguirá a confiança dos alunos. Acredito que eles continuarão a não fazer as tarefas e talvez continuem indisciplinados. (n. 12); (...) é uma professora comportamentalista pura (sic.), (...) já chega se impondo para a sala e não procura estabelecer uma relação de amizade mas sim de autoridade (...) Diante de uma professora com esta postura a classe não irá mostrar interesse pelo conteúdo de nenhuma forma e a tendência será desafiar a professora ao extremo. (n. 14); (...) não se mostrou amiga, mas autoritária; o que interessava era a frequência em sala e não a participação nas aulas. Dessa maneira, acredito que não irão mudar o comportamento indisciplinado. (n. 15); (...) com certeza eles vão odiar a professora, vão provocá-la e com certeza o rendimento vai ser baixo (n. 16).

Finalmente, em apenas um caso, a discussão da aluna sobre a relação professor-aluno do caso da professora Maria, tem, como pano de fundo, a questão da rotulagem da sala, sem um conhecimento dos alunos. Diz essa aluna: (...) podemos observar que as atitudes tomadas pela professora diante dos alunos são baseadas no "rótulo" que se fez da classe, antes mesmo de conhecê-la. Os alunos são vistos como indisciplinados, com baixo rendimento escolar, não sendo permitido a eles oportunidades de trabalho (direitos) e sim foram impostas "regras", através de ameaças quanto a notas e atividades educacionais em geral (deveres) (n. 17).

Democrática, aberta ao diálogo

São as palavras mais empregadas pelos alunos do último ano de Pedagogia para caracterizar a postura da professora Paula. Com afirmações como as que seguem evidencia-se a empatia dos alunos em relação a essa professora:

(...) postura de amiga, tentou aproximar-se da turma (...) (n. 1); (...) trata a classe com respeito (...) (n. 3); (...) com boa interação, fazendo com que os alunos participem, se entusiasmem (...) (n. 4); (...) professora comunicativa, aberta ao diálogo (...) (n. 9); (...) professora que dá mais liberdade para o aluno estar participando da aula... (n. 10); (...) professora mais flexível, (...) preferiu estabelecer um elo de amizade... (n. 11); (...) desde o primeiro momento procurou estabelecer um clima de amizade em sala de aula (...) Quando se trabalha em um ambiente descontraído, com liberdade de expressão e opinião, o trabalho se torna mais agradável e com certeza terá maior rendimento. (n. 13); (...) relação amigável e de interesse pela realidade dos alunos

(...) (n. 14); (...) *a professora Paula abriu espaço para a discussão, os alunos vão participar mais e o aprendizado será maior* (...) (n. 15); (...) *a professora coloca-se como participante do processo* (...) (n. 16); (...) *observa-se a dedicação no trabalho da professora em relação aos alunos, o interesse em ajudá-los, em conhecê-los, em proporcionar desenvolvimento adequado e significativo* (...) (n. 17).

A postura da professora é caracterizada por meio de palavras que evidenciam uma positividade na relação professor-aluno, ou seja, a professora é considerada *amiga, interessada, dedicada, flexível, participante, comunicativa, aberta ao diálogo, orientadora, favorecendo um ambiente agradável e de liberdade de expressão*.

Outro aspecto enfatizado na postura da professora Paula está relacionado com a questão de o professor ter uma preocupação de “partir da realidade do aluno”. Quarenta e cinco por cento dos alunos apresentaram argumentos nessa direção, como pode ser observado nos depoimentos abaixo:

(...) *a professora tentou aproximar-se da turma, partindo de suas experiências, de sua realidade* (...) (n. 1); (...) *procurou partir daquilo que os alunos conheciam, da história de vida dos mesmos, da sua realidade* (...) (n. 5); (...) *procura trabalhar com a realidade do educando* (...) (n. 9); (...) *achou melhor conhecer o que eles traziam de casa, o que já sabiam sobre o assunto, partindo da realidade deles* (...) (n. 12); *a professora procura resgatar o conhecimento dos alunos sobre a disciplina* (...) *não se prende ao programa, procura estudar a sociedade e atender aos interesses dos alunos* (...) (n. 13); *a professora se interessou pela realidade de seus alunos* (...) (n. 14); (...) *observamos o interesse em ajudar os alunos, em conhecê-los, proporcionando um conhecimento significativo para eles* (...) *permitindo um rico trabalho ligado à realidade que cerca os alunos, pois a troca de experiências e vivências é significativa*(...) (n. 17); (...) *a professora está buscando a realidade de seus alunos e seus conhecimentos para desenvolvê-los e ampliá-los* (...) (n. 18)

Em uma das manifestações dos alunos de Pedagogia observa-se uma consideração crítica da postura da professora Paula: (...) *a relação professor-aluno é mais democrática, contudo presa ainda aos conteúdos escolares e comprometida com “conceitos” e “rótulos” da coordenadora* (n. 6); em outra, há uma referência à experiência pessoal, que é semelhante: (...) *a professora Paula abriu espaço para a discussão, eles vão participar mais e o aprendizado será maior. No começo ela pode ter dificuldades, pois os alunos não estão acostumados com essa postura. Eu já tive experiência parecida no Colégio...* (n. 15).

Rotulando a classe

A atitude da coordenadora pedagógica foi caracterizada por 60% dos alunos de Pedagogia como uma atitude de rotulagem da classe e de descarte do problema, não manifestando o compromisso de buscar alternativas de trabalho, em conjunto com os professores, para uma reorientação da classe.

(...) a coordenadora pedagógica simplesmente rotulou toda a classe (n. 1, n. 4, n. 12, n. 13); *(...) passou uma imagem negativa da classe* (...) (n. 2); *(...) uma má impressão dos alunos* (n. 3); *(...) sugeriu os professores* (n. 7, n. 15, n. 17); *(...) passou uma postura negativa da classe* (n. 14); *(...) fez somente comentários negativos* (n. 18).

Para 22% dos alunos da Pedagogia, a coordenadora apenas informou, apenas descreveu o comportamento dos alunos. Evidenciando ou não uma concordância com essa forma de rotulagem (ou de transmissora de informação) e descarte do problema, os alunos apontam para outras formas de comportamento que julgam mais adequadas:

(...) Será que ela conhecia e convivia mesmo com a classe? Deveria ter feito uma observação mais detalhada da classe e chegar a possíveis soluções para o problema (n. 1); *a coordenadora deveria, em interação com os professores, buscar alternativas para essa classe* (n. 4); *(...) cada clientela apresenta um comportamento diante do outro, dependendo da maneira como ele "investe" na sua atuação* (...) *Que tal esperar a postura de ambas e seus devidos relatórios e queixas* (n. 7); *(...) a coordenadora pedagógica poderia sugerir posturas ou, melhor ainda, estabelecer com o professor uma cooperação na análise e encaminhamentos para a questão.* (n. 8); *a coordenadora jogou os problemas com a classe nas mãos dos professores, sem dar uma certa ajuda para um trabalho em equipe* (n. 9, n. 10); *(...) não se preocupou em levantar aspectos positivos da classe, estimulando os professores a levantar as qualidades da sala, procurando desenvolver um trabalho diferente para o qual os alunos se sentissem estimulados* (n. 13, ns. 14, 17, 18).

Levantar os aspectos positivos e as qualidades da classe parece ser uma atitude considerada positiva pelos alunos da Pedagogia, com o entendimento de que não há possibilidade de uma classe apresentar somente atitudes e posturas negativas.

Duas formas concretas foram levantadas para o melhor desempenho da coordenadora pedagógica: observação mais detalhada da classe para chegar a possíveis soluções para o problema; buscar alternativas para a classe, em in-

teração com os professores, aguardando, inclusive, a postura das professoras e seus devidos relatórios e queixas. Foi considerada inadequada a postura da coordenadora, que, “*jogou os problemas com a classe nas mãos dos professores, sem dar uma certa ajuda para um trabalho em equipe*”.

Discutindo os resultados

Retomando a questão inicial – Quais são os saberes mobilizados pelos “futuros” educadores e que podem (ou não) influenciar a configuração da ação docente? –, os dados parecem pôr em evidência o *saber estratégico* (Shulman, 1986) como uma manifestação da especificidade da sabedoria dos docentes, ou seja, um saber que é mobilizado quando são abordadas situações particulares ou problemas que não têm uma solução definida. Por isso mesmo, o saber estratégico não se resume a frações de conhecimento provenientes de disciplinas, currículos escolares, teorias educacionais, mas constitui-se como “globalizador de saberes e de ações” (Sacristán, 1995, p. 81). É no saber estratégico que se define mais claramente o componente intelectual do exercício profissional do educador: é *um saber fazer*, que implica o *saber como* e o *saber porque*. O saber estratégico é um saber que se expressa no contexto da prática, mas é inseparável das racionalizações implícitas e explícitas presentes na mente de quem elabora os esquemas que a ordenam; embora a prática seja alheia às teorias formais em vigor, não é vazia de conteúdos e de pressupostos teóricos. Por isso mesmo, analisando-se o conjunto da discussão dos alunos a respeito do *incidente crítico*, observa-se a incorporação de múltiplos pressupostos, a reprodução de concepções, convicções e valores, ou seja, as respostas dos alunos de Pedagogia estão de certa forma ordenadas por componentes intelectuais, éticos e sociais.

O *saber pedagógico* foi, de certa forma, o mais mobilizado pelos alunos. Ao discutirem o *incidente crítico* relativo à triangulação professora Maria, professora Paula, coordenadora pedagógica, os alunos sintetizaram, ainda que de forma fragmentária e até equivocada, conhecimentos sobre teorias educacionais (conservadoras, tradicionais, renovadas, progressistas, libertadoras, críticas, etc.), articulando os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo e que acabam definindo a sua própria identidade de educador. Também podemos dizer que mobilizaram um tipo de *saber didático curricular*, ou seja, conhecimentos relativos às formas de organi-

zação e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando e que representam a própria dinâmica do trabalho pedagógico. São apresentados, na visão dos “futuros educadores”, dois modelos distintos de posturas didáticas: uma democrática, outra autoritária.

Quanto ao *saber atitudinal*, observa-se que os alunos da Pedagogia fazem uma nítida opção por comportamentos e vivências que consideram mais adequados ao trabalho educativo e as suas discussões parecem estar orientadas por uma coerência de atitude em relação ao respeito às pessoas dos educandos. Nesse sentido, os dados colocaram em evidência aspectos relativos aos *valores*, ou seja, ao julgamento de uma determinada conduta de um profissional de acordo com o que dele se esperava, de acordo com aquilo que ele *deveria* fazer ou *deveria* ter feito. Ou seja, os dados parecem apontar para uma *ética da relação* que envolve a profissão do educador e que, talvez, funcione como reguladora dos saberes que integram o processo de formação.

Não observamos, contudo, uma clara discussão a respeito da triangulação proposta, que levasse em conta o *saber crítico contextual*, ou seja, as condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa, identificando as características básicas do movimento da sociedade, as relações de poder implícitas, questionando o significado de autoritário e democrático na nossa sociedade. Flutuando entre confusões e equívocos produzidos pelas formas de apropriação dos conceitos – democrático/autoritário –, os alunos da Pedagogia desenvolveram um raciocínio polarizado entre, de um lado, a acusação do exercício de um poder opressor e discriminatório por parte de Maria e, de outro, a postulação de uma relação estreita entre motivação, interesse e necessidade, parecendo indicar, como eixo central das formulações a respeito de Paula, a existência de “uma inclinação natural” para que nos motivemos e nos interessemos sempre pelo que nos é necessário.

Algumas conclusões

A análise e a discussão dos resultados da pesquisa, ainda que parciais, com os próprios alunos e com os demais professores do curso, têm produzido situações fecundas e proveitosas, contribuindo tanto para o amadurecimento pessoal como para a (con)vivência no âmbito dos procedimentos de regulação racional e pactuada dos conflitos; tanto para a reflexão teórico-conceitual como para a incorporação do conteúdo político da Educação, ampliando as

oportunidades para o entendimento e o exame crítico do processo de formação inicial do profissional da educação, especialmente na perspectiva de rever formulações que ora parecem ter sido absorvidas como absolutas, incondicionais e até dogmáticas, ora parecem revelar distorções conceituais ou metodológicas.

O que podemos perceber com a análise de conteúdo dos discursos desta pesquisa é que, de certa forma, eles retratam aquilo que o aluno aprendeu no curso de formação, ou seja, a sua concepção, a sua teoria de educação, a forma como ele encara o saber – os saberes que integram a profissão docente. E essa é uma questão que nos interessa aprofundar: pela análise de conteúdo dos discursos de nossos “alunos formandos” podemos nos questionar sobre o tipo de aluno que estamos formando. O que nós, educadores, estamos trabalhando com esses alunos da graduação: que valores, que concepção de educação, que epistemologia sobre o fenômeno educativo está sendo transmitida a esses alunos? Estamos, pois, questionando a nossa própria prática de formação, não apenas do ponto de vista teórico, mas questionando, também, os referenciais práticos dessa formação e dessa ação de atuação.

Nesse contexto, o nosso questionamento se dirige ao papel de disciplinas como Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, rotuladas como “de fundamentos”, e sua explicitação na prática pedagógica concreta. A análise dos dados permite perceber/reafirmar a não separação entre essas disciplinas e as da área tida como da “prática” (Prática de Ensino, Didática, Metodologia de Ensino); reforça e enseja o caminho multidisciplinar, apontado nas atuais tendências formativas para a profissão do educador; amplia a discussão para todas as licenciaturas (que trabalham com a formação docente) e não só para a Pedagogia.

Contudo, entendemos que a maior contribuição desse trabalho vem na direção da compreensão dos limites do processo de informação humana. A investigação sugere, como já sinalizava Sykes apud Sacristán (1995), que as capacidades humanas de receber, digerir, realizar inferências e atuar a partir da informação proveniente do ambiente são bastante limitadas e estão sujeitas a desvios. Mas é no período de formação inicial que são oferecidas as informações disciplinares, didático-curriculares, pedagógicas, contextuais, período em que não vem sendo dada a devida atenção à condição reflexiva que a profissão do educador exige.

Parece razoável, a partir dos estudos feitos, e concordando com Sacristán, sugerir o desenvolvimento do “pensamento profissional dilemático”⁴, ou seja, suscitar, através de *incidentes críticos*, a reflexividade crítica do profissional da educação, de forma a tornar visível a multidimensionalidade, a *multideterminação dos fenômenos educativos como fenômenos sociais e históricos*, e não como simplificações metodológicas ou técnicas.

Os incidentes críticos referem-se a modelos de situações da realidade em que o aluno deve trabalhar analisando variáveis da questão, procurando justificativas mais amplas para opções que, num primeiro momento (como talvez ocorreu na pesquisa), podem se basear em *primeiras visões ou intuições* ou, ao contrário, em *opções axiológicas guiadas por uma determinada filosofia*, uma determinada postura pedagógica. Nessa perspectiva, com o desenvolvimento do pensamento profissional dilemático, estarão se evidenciando *as opções implícitas das ideologias e práticas dominantes*. Ainda que com enfoques diferentes, as contribuições de Stenhouse, Schön, Zeichner, Elliot, Nóvoa, Shulman, Carr e Kemmis vêm se constituindo em referências concretas para propostas de formação inicial ou contínua dos educadores, no sentido de que eles dominem as práticas profissionais em termos conscientes e com conhecimento operativo da sua atividade. Mais uma vez, concordamos com Sacristán – esta pode ser a função da investigação e da teoria a serviço da prática.

Resumo

Este estudo discute os saberes que estão implicados na formação inicial do educador tal como formulados por Saviani (1996, p. 150) – o saber atitudinal, o crítico contextual, os saberes específicos, o pedagógico, o didático-curricular – analisando-os a partir da discussão de um *incidente crítico*. A leitura e análise do material levantado com as respostas de dezoito alunos do último ano do curso (noturno) de Pedagogia de uma universidade particular confessional colocaram em evidência aspectos relativos aos *valores*, ou seja, ao julgamento de uma determinada conduta por parte de um profissional de acordo com o que dele se esperava, de acordo com aquilo que ele

4 Expressão cunhada por Sacristán (1995).

deveria fazer ou *deveria* ter feito. Alguns desses valores expressos nos depoimentos, considerados ponto de partida, foram esmiuçados na perspectiva de encontrar seus pressupostos teóricos, a sua essência.

Palavras-chave: saberes; dilema; incidente crítico; formação inicial; Pedagogia.

Abstract

This essay discusses the knowledge that is implied in the educator's initial education as it is stated by Saviani (1996, p. 150) - the attitude towards knowledge, the contextual critical knowledge, the specific knowledge, the pedagogical one, the didactic knowledge of a curriculum -, analysing it from the perspective of the discussion of a critical event. The analysis of the material drawn from a questionnaire answered by eighteen students of the Pedagogy course, evening classes, from a private confessional university, highlighted the aspects related to values, that is, the judgement of a certain behavior on the part of a professional according to what was expected from him/her, according to what he/she should do or should have done. Some of the values expressed in the declarations, which were considered as the starting point, were detailed with the purpose of finding their theoretical framework and their essence.

Key-words: Knowledge; dilemma; critical event; initial education; pedagogy.

Resumen

Este estudio discute los saberes implicados en la formación inicial del educador tal como son formulados en Saviani (1996, p. 150) -el saber de la actitud, el saber crítico contextual, los saberes específicos, el saber pedagógico, el saber didáctico-curricular-, analizándolos a partir de las discusiones de un incidente crítico. La lectura y el análisis del material, recabado a través de las respuestas de dieciocho alumnos del último año de la carrera nocturna de Pedagogía de una universidad privada confesional, pusieron en evidencia aspectos relativos a los valores, es decir, al juicio de una determinada conducta por parte de un profesional, de acuerdo con lo que se esperaba de éste -que debería hacer o qué debería haber hecho. Algunos de estos valores se expresan en las declaraciones, consideradas como bases, que fueron desmenuzadas teniendo en cuenta la perspectiva de encontrar sus supuestos teóricos, su esencia.

Palabras claves: saberes; incidente crítico; formación inicial; pedagogía.

Referências bibliográficas

- André, M. E. D. A. de. (1995). *Etnografia da prática escolar*. 2 ed., Campinas, Papyrus.
- Bueno, B. O.; Catani, D. B. e Sousa, C. P. (orgs.) (1998). *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo, Escrituras.
- Candau, V. M. (org.) (1997). *Magistério: construção cotidiana*. 2 ed., Petrópolis, Vozes.
- Carr, W. e Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza – la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martinez Roca.
- Cunha, M. I. da (1996). Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, pp. 31-46, maio.
- Certeau, M. de. (1995). *A cultura do plural*. Campinas, Papyrus (Coleção Travessia do Século).
- Enguita, M. (1991). A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Sociedade*, n. 4, pp. 41-60.
- Fiorentini, D.; Souza Jr., A. J. de e Melo, G. F. A. de (1998). “Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos”. In: Geraldini, C. M. G.; Fiorentini, D. e Pereira, E. M. de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas, Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil – ALB (Coleção Leituras do Brasil).
- Gatti, B. A. (1996). Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, pp. 85-90, ago.
- Geraldini, C. M. G.; Fiorentini, D. e Pereira, E. M. de A. (orgs.) (1998). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas, Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil – ALB (Coleção Leituras do Brasil).
- Nóvoa, A. (org.) (1991). *Profissão professor*. Portugal, Porto Editora (Coleção Ciências da Educação).
- _____ (coord.) (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional (Temas de Educação 1).

-
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa, Dom Quixote.
- Sacristán, J. G. (1995). “Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores”. In: Nóvoa, A. (coord.) *Profissão professor*. Portugal, Porto Editora, pp. 63-92.
- _____ e Gómez, A. I. P. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed., Porto Alegre, ArtMed.
- Saviani, D. (1996). “Os saberes implicados na formação do educador”. In: Bricudo, M. A. V. e Silva Júnior, C. A. da. (orgs.). *Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade*. São Paulo, Editora da Unesp (Seminários e debates).
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos – hacia un nuevo diseño de la enseñanza em las profesiones*. Barcelona/Madrid, Paidós/MEC.
- Schulman, L. (1986). Those who understand: knowledge-growth in teaching. *Educational Research*, v. 15, n. 2, pp. 4-14.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, Educa.

Marília Claret Geraes Duran

Professora Pesquisadora da Faculdade de Educação e Letras da Umesp
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado da Umesp.
E-mail: duran@mtecnetsp.com.br

Dalva Rachel Coelho do Nascimento

Diretora da Faculdade de Educação e Letras da Umesp.
E-mail: educaçao@metodista.br