

# A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DA DOCÊNCIA

LIMA, Sônia Filiú Albuquerque - UEMS  
[soniafiliu@hotmail.com](mailto:soniafiliu@hotmail.com)

GRIGOLI, Josefa A. - UCDB  
[j.a.grigoli@uol.com.br](mailto:j.a.grigoli@uol.com.br)

Área Temática: Profissionalização Docente e Formação  
Agência Financiadora: FUNDECT- MS

## Resumo

Este estudo apresenta um recorte de pesquisa que vem sendo desenvolvida há cerca de quatro anos pelo Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, vinculado ao Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco sobre o tema “A gestão pedagógica do ensino e aprendizagem na sala de aula: continuidades e rupturas”. Nesta comunicação, o objetivo foi analisar a concepção dos professores sobre o lugar da formação inicial na construção de seus saberes docentes. A pesquisa investigou a prática de professores de uma escola da rede municipal de ensino de Campo Grande, MS, considerada de referência em qualidade a partir da avaliação do SAEB e da própria Secretaria Municipal. Foram entrevistados oito professores, organizando-se categorias de análise tais como a vida escolar, a formação inicial, o início da docência e a trajetória profissional. Neste recorte da pesquisa, focalizamos os registros das entrevistas em torno das falas dos docentes sobre sua formação inicial, entendida como a licenciatura para o magistério em nível universitário ou mesmo em Ensino Médio. Com aporte em contribuições teóricas de Tardif, Gauthier e Pimenta, estudiosos dos saberes docentes, os depoimentos dos professores relacionados à sua formação acadêmica inicial são discutidos. Em seus depoimentos, os professores referem-se à ausência de conteúdos, na formação inicial, voltados à prática; apontam a necessidade de maior tempo para os estágios e ressaltam a importância das aprendizagens articuladas à prática. O modelo da racionalidade técnica é questionado e fica evidenciada a necessidade de se repensar a formação universitária, possibilitando que futuros professores construam seus conhecimentos fundamentados em uma epistemologia da prática, tendo esta como o eixo central, em torno da qual circunda a formação teórica.

**Palavras-chave:** Formação inicial, Saberes da docência, Relação teoria-prática.

## Introdução

A qualidade da educação brasileira ainda é um desafio que se coloca diante de nós educadores, e mais especificamente, dos formadores de professores. Inúmeras pesquisas têm evidenciado a situação precária da educação brasileira. Algumas representações são construídas pela sociedade de modo geral: em primeiro lugar há uma percepção generalizada

sobre a pouca qualidade da educação ofertada pela escola pública. Uma segunda relacionada à primeira, diz respeito ao despreparo do professor para desenvolver um ensino de qualidade, sendo o principal responsável pela má qualidade de ensino. Em decorrência da primeira e segunda representações, questiona-se a universidade como agência formadora de professores. Os currículos universitários estariam garantindo as condições necessárias para proporcionar a construção dos conhecimentos necessários a fim de instrumentalizar os futuros docentes para um ensino efetivo?

O estudo aqui relatado tem como objetivo analisar a concepção dos professores das séries iniciais do ensino fundamental sobre o lugar da formação inicial na construção de seus saberes docentes, entendendo a formação inicial como o preparo acadêmico específico para a docência, em nível universitário nas licenciaturas, em curso de Pedagogia ou na formação extinta do magistério em nível de Ensino Médio.

A pesquisa iniciou-se há cerca de quatro anos em uma escola da rede municipal de Campo Grande - MS, escolhida intencionalmente pelas referências positivas a seu respeito, tendo alcançado os melhores resultados de 2003 a 2006 nas avaliações do SAEB. O universo investigado compreendeu o grupo de professores e a equipe técnico-administrativa. Relatamos aqui uma análise das entrevistas realizadas com os professores. Em um primeiro momento desta análise, constatamos a importância outorgada pelos professores à sua experiência de trabalho no aprendizado de sua prática. Diante desta constatação, qual o valor concedido à formação inicial? Qual a sua importância e contribuição na construção dos saberes essenciais na execução de sua prática profissional? Finalmente, quais as implicações das concepções dos professores para se repensar os currículos universitários?

### **A crise da perícia profissional e os saberes da docência**

O artigo de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) sobre os saberes docentes, despertou o interesse da comunidade educacional no Brasil como um novo campo de estudo há pouco mais de dez anos, segundo Lüdke (2004). Na definição dos saberes docentes, em primeiro lugar é necessário chamar a atenção para a crise geral do profissionalismo que historicamente, nos últimos vinte anos, se desenvolveu na educação e nas profissões mais bem reconhecidas socialmente, como a medicina, o direito e a engenharia (TARDIF, 2000a). Essa crise é, “[...] em primeiro lugar, a crise da perícia profissional, ou seja, dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais” (TARDIF, 2000a, p. 8) próprias de cada profissão para resolver seus

desafios cotidianos concretos. Tal perícia, segundo o autor, perdeu aos poucos suas características de ciência aplicada, aproximando-se de um conjunto de saberes mais imprecisos, socialmente determinados e construídos localmente.

Assimilada durante muito tempo ao exercício de uma racionalidade instrumental diretamente baseada no modelo das ciências aplicadas, uma racionalidade capaz de calcular e combinar eficazmente meios e fins, a perícia profissional está sendo cada vez mais percebida hoje em dia de acordo com o modelo de uma racionalidade limitada, de uma racionalidade improvisada, na qual o processo reflexivo, a improvisação, a indeterminação, a criatividade, a intuição, o senso comum desempenham um grande papel, apoiando-se, ao mesmo tempo, em rotinas próprias a cada tradição profissional (TARDIF, 2000a, p. 8).

As mudanças na forma de ver a perícia profissional gerou polêmicas a respeito do valor do embasamento epistemológico da formação profissional calcada na racionalidade técnica. Na educação, especialmente, tais mudanças se chocam com certa concepção tácita, instalada pela própria tradição da formação docente, de que o embasamento teórico deve necessariamente preceder a prática, existindo uma relação linear entre o conhecimento científico-técnico e suas aplicações práticas posteriores.

Ainda segundo o autor, a ausência de consensos em torno do repertório próprio e comum a cada profissão gerou controvérsias e divisão entre os profissionais, dando a impressão que “[...] muitas profissões não dispõem de um repertório de saberes estável, codificado, consensual e portador de imputabilidades” (TARDIF, 2000a, pp. 8-9).

Segundo Tardif, Lessard, Gauthier, (1998), apud Tardif (2000a), essa crise na maior parte das profissões provoca um impacto na formação inicial, evidenciado em insatisfação e severas críticas contra a formação universitária. Em vários países, as universidades com currículos disciplinares estão sendo questionadas quanto a sua capacidade de promover formação profissional necessária para possibilitar ao futuro profissional o atendimento aos desafios do mundo concreto do trabalho.

Ao analisar essas questões, Tardif (2000a) argumenta sobre a necessidade de se estabelecer uma epistemologia da prática profissional, entendida como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas suas tarefas e atingir seus objetivos” (TARDIF, 2000a, p. 10), que possa orientar a formação para a prática docente.

Pautado nesta definição, Tardif (2000a) estudou e caracterizou os saberes dos professores como saberes temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados e como saberes que carregam a marca do ser humano.

Os saberes são temporais, se formam na história de vida, na formação escolar. Conhecimentos, crenças e certezas são construídos antes da formação acadêmica e passam pela universidade, pelas primeiras experiências do trabalho, indo se aprimorando com o tempo.

São plurais e heterogêneos porque provêm de várias fontes: da vida pessoal, da universidade, dos conhecimentos curriculares, da experiência de trabalho e dos cursos de formação continuada, entre outros.

Os saberes são situados e personalizados, pois o professor conta consigo mesmo e com suas capacidades pessoais para resolução dos problemas do trabalho em função de uma situação concreta.

Finalmente, os saberes carregam as marcas do ser humano. O professor trabalha com seres humanos únicos, com todas as questões éticas envolvidas nessa relação. Segundo sua fonte de origem, os saberes são classificados por vários autores de forma mais ou menos distinta.

### **Os saberes do professor segundo sua fonte**

Os saberes profissionais dos professores são constituídos por diferentes matizes, referendados por Tardif e Gauthier (1996), por serem oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados. Em seu cotidiano, os professores planejam, executam o plano didático, escolhem as metodologias que julgam condizentes, elaboram as tarefas para os alunos, administram a sala de aula mantendo a ordem e a disciplina e constroem os instrumentos de avaliação. Ou seja, os professores tratam da gestão da matéria e da gestão da sala de aula e, por isso, necessitam utilizar diferentes saberes necessários à consecução dos objetivos previamente definidos.

Sobre isso, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) afirmam que para dar conta dos objetivos traçados, os professores comumente utilizam: os *saberes das disciplinas*, os *saberes curriculares*, os *saberes da formação profissional* e os *saberes da experiência*. Dessa forma, os autores consideram essa *mescla de saberes* como sendo o necessário saber para ensinar.

Pimenta (1999), ao tratar da questão dos saberes na formação dos professores, faz referência à questão da construção da identidade profissional. Segundo ela, essa identidade se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante destes significados, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente, que permanecem significativas.

Para Pimenta (1999), a mobilização dos saberes da docência é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. A autora indica que esses saberes são constituídos por três categorias: os *saberes da experiência*, os *saberes do conhecimento* – referidos os da formação específica (matemática, história, artes, etc) e, os *saberes pedagógicos*, entendidos como os que possibilitam a ação do ensinar.

A autora incorpora ao que denomina *saberes do conhecimento*, os *saberes disciplinares* e *curriculares* identificados por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e dá uma conotação especial aos *saberes da experiência* destacando dois níveis: os saberes da experiências dos alunos – futuros professores, construídos durante a vida escolar e os saberes da experiência produzidos pelos professores no trabalho pedagógico cotidiano. A autora enfatiza ainda a necessidade de se começar a tomar a prática dos professores como o ponto de partida (e de chegada) e de se reinventar os saberes pedagógicos, a partir da prática social de ensinar, a fim de ultrapassar esta tradicional fragmentação dos saberes docentes diferenciados.

Gauthier *et al* (1998), falando sobre o tema, parti da afirmação de que o ensino é um ofício universal, desde a Grécia antiga. No entanto, apesar desta longevidade do ofício de ensinar, “mal conseguimos identificar os atos do professor que, na sala de aula, têm influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos, e estamos apenas começando a compreender como se dá a interação entre educador e educandos” (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 17).

Gauthier *et al* (1998), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), concordam que há muita dificuldade em se definir a natureza do ensino e o que é pertinente *saber* para ensinar, o que o professor faz precisamente para instruir e educar as crianças. De acordo com Gauthier *et al* (1998), as pesquisas sobre ao saberes dos professores começaram a ser desenvolvidas, somente nos vinte anos últimos, mas “os resultados não se mostraram tão convincentes quanto se julgara a princípio, pois a tarefa era muito mais complexa do que os pesquisadores haviam imaginado” (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 19).

Cabe salientar, entretanto, a importância dessas pesquisas, pois revelam que os professores utilizam/mobilizam um vasto *repertório de conhecimentos* próprios ao ensino, e

que o conhecimento desse *repertório* é fundamental para se elaborar uma posição sobre o trabalho desenvolvido na sala de aula e para se repensar a formação docente universitária. Gauthier *et al* (1998) revelam a existência de seis categorias de saberes dos professores: os *saberes disciplinares* (produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas), os *saberes curriculares* (os saberes disciplinares transformados em conteúdos escolares), os *saberes das ciências da educação* (Sociologia, Psicologia, Filosofia, entre outras), os *saberes da tradição pedagógica* (cultura escolar, representações consolidada por muito tempo), os *saberes experienciais* (adquiridos no exercício da profissão) e os *saberes da ação pedagógica (saberes da experiência pesquisados e publicados)*. A categorização de Gauthier *et al* (1998) identifica maior tipologia de saberes que são mobilizados pelos professores. É preciso que fique bem claro que esses saberes *não* estão disponíveis em várias gavetas, nas quais o professor deverá recorrer sempre que necessite mobilizar um ou outro saber.

Pimenta (1999) enfatiza que os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29) e, nesse confronto, há um processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, permitindo que os professores a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir *seus saberes* necessários ao ensino. Desse modo, os conhecimentos universitários aprendidos durante a formação inicial (*saberes das disciplinas e saberes da formação profissional*), podem ser reformulados e reconstruídos no cotidiano da sala de aula, a partir dos *saberes curriculares* e da *experiência* e de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

Percebe-se que os autores citados, ao identificarem e categorizarem os saberes da docência, concordam que os mesmos são oriundos de várias fontes, construídos em vários momentos da trajetória de vida do professores e em suas características são amalgamados, ficando difícil mesmo discriminar com precisão os limites de seus determinantes.

Dentre as quatro categorias de saberes apontadas por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) três deles, a saber, *os saberes das disciplinas*, *os saberes curriculares*, *os saberes da formação profissional* podem, ou deveriam ser construídos, na formação inicial. Na categorização de Pimenta (1999), dois dentre os três saberes identificados estão relacionados à formação universitária, ou inicial: *os saberes do conhecimento* e *os saberes pedagógicos*. Das seis categorias apontadas por Gauthier *et al* (1998), três podem estar vinculadas à formação

inicial: os *saberes disciplinares*, os *saberes curriculares* e os *saberes das ciências da educação*. Segundo Tardif e Gauthier (1996), os saberes da experiência, mencionados por todos os autores citados nesta sessão, são definidos como um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e demandados no âmbito da prática profissional, se constituindo, mesmo, na cultura docente em ação. E complementam os autores, os saberes da experiência não compõem um grupo de saberes entre outros, mas o próprio centro de gravidade da capacidade profissional dos professores, pois são formados de todos os outros saberes, retraduzidos e submetidos às certezas oriundas da prática no contexto concreto da profissão. O saber da experiência também é um saber plural.

Embora todos os autores sejam unânimes em privilegiar o lugar da experiência na construção dos saberes da docência, percebe-se que considerável parte das categorias está relacionada à formação acadêmica inicial ou deveriam ser construídos em grande parte nesta etapa de formação. Mas isto ocorre na realidade? O que dizem os professores?

### **Ouvindo os professores**

Neste estudo procura-se dar voz aos professores, buscando compreender como eles aprendem o seu fazer docente, buscando entender a epistemologia do seu *métier*, com o intuito de refletir sobre a formação inicial. Relatamos aqui uma análise das entrevistas realizadas com os professores. Buscamos identificar o valor e lugar atribuído pelos professores à sua formação inicial.

Os entrevistados são oito professores, sendo dois homens e seis mulheres que atuam da Educação Infantil a oitava série do Ensino Fundamental, tem em média quarenta e dois anos, com uma experiência média na educação de dezoito anos aproximadamente, todos tem mais de três anos de permanência na escola. Os nomes que aqui aparecem são fictícios. A entrevista foi organizada em seis blocos compreendendo a vida escolar, a formação inicial, a experiência inicial, a formação continuada, a escola como local de formação e a prática e trajetória profissional. Apresento aqui os resultados e discussão relativa ao segundo bloco. As questões sobre a formação inicial objetivam conhecer nas falas dos professores a descrição que tecem de sua formação inicial (magistério, letras, pedagogia ou outra) aspectos considerados muito negativo e muito positivo quanto ao conteúdo, à metodologia dos professores e finalmente a contribuição para a prática.

Procuramos relacionar as respostas das questões da entrevista com os saberes categorizados por Gauthier *et al* (1998) que podem ou deveriam, estar relacionados à formação inicial e os saberes pedagógicos categorizados por Pimenta (1999) por entender que com estes é possível abranger os saberes relacionados à formação inicial, ou seja, procuramos relacionar as menções dos professores quanto aos aspectos positivos ou negativos, as contribuições ou ausência de contribuições na formação inicial relativas aos saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação e aos saberes pedagógicos.

As falas dos professores, seus argumentos foram tomados como indicativos dos fatores que influenciaram ou que podem influenciar na elaboração de seu modo de fazer docente. É preciso levar em conta que essa fala não é super consciente, não é super racional, uma vez que as percepções podem ser falhas, os reais motivos podem estar no subconsciente e a memória é seletiva. Se a fala não é super consciente e super racional, é, contudo, a forma mais aproximada para a compreensão da perspectiva do professor.

## **Resultados e discussão**

Nas respostas dadas às questões apresentadas, destacamos todas as menções positivas e negativas dos professores sobre sua formação inicial que se relacionavam aos diversos tipos de saberes. Em relação aos aspectos positivos da formação inicial, cada professor mencionou um ponto diferente: o curso contribuiu para desenvolver conhecimentos gerais; se especializar em conteúdos específicos da licenciatura; participar de atividades práticas; o aprendizado através de diálogo com professores; a inspiração em uma amiga dedicada; e ainda o desenvolvimento da desenvoltura e segurança para se apresentar em público. Referindo-se aos aspectos negativos, três menções enfatizaram a falta de maior ênfase em conteúdos práticos; quatro professores referiram-se a insuficiência de conteúdos relacionados à realidade da escola.

Quanto aos conteúdos da formação inicial, novamente os professores destacaram que os conteúdos acadêmicos eram descolados dos conteúdos curriculares a serem ensinar em sala, ou seja, a pouca quantidade de conteúdos práticos, vinculados à realidade do ensino, como se observa na fala de Marc, que cursou o Magistério no Ensino Médio, Ciências e Biologia (Licenciatura Curta) e Matemática (Licenciatura Plena), é professora de Matemática (6<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>) e Informática (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>), com 20 anos de experiência:

Só que pra vida prática... a gente só aprende trabalhando. Só trabalhando, porque a faculdade não dá base assim pra você é... resolver problemas dentro de uma sala de aula, até mesmo conteúdos que você trabalha dentro de uma sala de aula, você tem que correr atrás, porque o que você dá, trabalha, você não vê lá na faculdade (MARC).

É necessário lembrar que a formação universitária geralmente tem se pautado no modelo aplicacionista do conhecimento, segundo o qual o conhecimento produzido por pesquisadores é transmitido no momento da formação, espera-se assim, que esses conhecimentos sejam traduzidos e aplicados direta e linearmente pelos professores em sua futura prática. Como a transposição não ocorre dessa maneira, os conhecimentos científicos, teóricos, “passados” pelos professores universitários, muitas vezes, são considerados pelos professores, ao iniciarem a sua experiência profissional, como inúteis.

Lá você vê a sua licenciatura...é, você estuda o específico da faculdade. Então são coisas lá...da faculdade. Porque se eu for pensar nos conteúdos que eu trabalhei lá...dá uma base? Dá, mas só que seria pra quê? Pra 2º grau, já um 3º grau. Agora pra minha disciplina que eu trabalho, já de 5ª a 8ª, eu aprendi trabalhando. Desenvolvi trabalhando, né? Porque a faculdade mesmo, foi pouca coisa (MARC).

É possível que a professora esteja fazendo referência aos conteúdos científicos da sua formação inicial, ou aos saberes disciplinares. “Os saberes disciplinares [...] se encontram à disposição de nossa sociedade tais como se acham integrados à universidade sob forma de disciplinas, no âmbito das faculdades e cursos distintos” (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 59). Os saberes disciplinares precisam ser transformados em saberes curriculares, ou programas de ensino, o que geralmente tem sido feito por editoras de livros e manuais, submetidos à aprovação do Estado (GAUTHIER *et al*, 1998).

A professora Cleid que cursou o Magistério e é professora de matemática na 4ª série menciona a falta de contribuição dos conhecimentos da formação inicial para sua prática em sala de aula: “Não, porque muita coisa que aprendi no magistério eu não fiz na sala de aula”. Questionada sobre o porquê, respondeu: “Porque acho que não me serviu” (CLEID).

Quanto à metodologia em sua formação inicial, os professores aludiram positivamente aos materiais concretos, às aulas práticas e dinâmicas e reclamaram do pouco tempo de estágio e das aulas teóricas, em que a maior parte do tempo lia-se livros ou outros textos. Gerci, que cursou Magistério e Pedagogia, leciona Matemática na 4ª série e tem 29 anos de

experiência considerou a disciplina *Metodologia* “maravilhosa!” e falando sobre os professores: “Alguns trabalhavam bem, procuravam fazer com que a gente aprendesse [...] Era aula assim, dialogada, que você sentava discutia e você dava seu ponto de vista”. Três professoras avaliaram positivamente a metodologia de suas professoras, explicando que estavam mudando em relação a uma metodologia tradicional. Dori, formada em Magistério e Pedagogia, professora experiente da Educação Infantil, fez muito boas referências à sua formação inicial, detalhando as disciplinas permeadas de práticas:

A Psicologia tinha que fazer pesquisa, debates e estudava casos, porque as crianças não apreendiam. Na Didática você ia pra sala de aula, observava e desde o primeiro ano eu já tava dando aula, ao menos eu já estava sabendo que estava certo e errado (DORI).

Os procedimentos de ensino e os conteúdos que circundam a prática parecem ter deixado impressões de aprendizagem mais efetiva segundo a fala dos professores. Em relação às contribuições da formação inicial para a prática atual dos professores, a maioria, de forma geral, parece não reconhecer ou se lembrar. Uma professora mencionou que “a contribuição da faculdade foi pouca coisa” (MARC), outra que o “Magistério foi comum. Não teve relevância muito grande [...] mas, por mais que seja vago, ajuda” (MADA). Três professores, Cleid, Gerci e Dori destacaram contribuições significativas em sua formação inicial.

Alguns professores destacaram a contribuição significativa das disciplinas de Psicologia e Didática para sua prática: “Essas disciplinas (Psicologia e Didática) contribuíram muito para minha prática, pois me identifiquei muito com a professora de Didática isso tem a ver.... com a professora de educação infantil a de música”. E manifestou sua ojeriza para com Filosofia: “[...] e por sinal eu odiava Filosofia, eu não entendo pra que Filosofia na faculdade” (CLEID). Dori acredita que “todo aluno de Pedagogia tem sede por saber Psicologia Escolar, todo aluno tem e aquele que falar pra mim que não tem, é mentira. Todo mundo queria, todo mundo...”(DORI). A contribuição ou sua ausência na formação inicial estão relacionadas aos saberes categorizados por Gauthier *et al* (1998) como saberes das ciências da educação e que, idealmente, poderiam não estar divididos em disciplinas estanques.

Além dos saberes apontado por Gauthier *et al* (1998) que poderiam estar relacionados à formação inicial, os saberes pedagógicos, segundo Pimenta (1999) são aqueles que

possibilitam a ação de ensinar. Relacionados a esses saberes percebe-se a contribuição da formação inicial nas declarações de Gerci:

Contribuiu, como a metodologia, a forma de dar aula, a forma de avaliar os alunos, mas hoje a coisa já mudou a gente vai aperfeiçoando ao longo do tempo. Tinha metodologia de Português, Matemática, eles ensinavam a forma de dar aula, a forma de tratar o aluno, as metodologias que você podia usar, os vários caminhos que a gente podia traçar (GERCI).

Em geral não se nega totalmente a contribuição da formação inicial, mesmo que seja para outras aprendizagens válidas. No entanto, a relação entre essa formação e a prática não é muito presente nas falas dos professores. Não se duvida também que o esclarecimento mencionado, o aprimoramento “interno” tenha possibilitado posteriormente ao profissional fazer leituras diferenciadas da situação prática, que não seriam feitas sem aquele aprimoramento.

Segundo Tardif, nas disciplinas da formação, “aprender é conhecer, mas em uma prática, aprender é fazer e aprender fazendo” (TARDIF, 2000a, p. 19). São lógicas distintas, sem contar que na maioria das vezes, as disciplinas são apresentadas de forma fragmentada, isoladas umas das outras. No modelo da racionalidade técnica não se leva em consideração também as considerações e crenças que os alunos já trazem antes da formação acadêmica, sem considerar, portanto, os filtros cognitivos, sociais e afetivos através dos quais os futuros professores irão processar as novas informações

Sobre essa formação escolar, Tardif (2000a) chama a atenção para o fato de que os professores são profissionais que estiveram imersos em seu local de trabalho, nas salas de aula, por cerca de 16 anos antes de começar a trabalhar e, essa vivência solidifica uma bagagem de conhecimentos anteriores que resistem a mudança nos cursos de formação. Nas situações inusitadas, que exigem uma improvisação do profissional, muitas vezes ele acaba reproduzindo padrões de prática de seus professores da infância, do repertório da experiência escolar, nem sempre consciente. Mesmo que os professores não tenham mencionado suas experiências escolares como fatores que influenciaram sua prática, quando perguntados diretamente sobre isso, percebe-se nas suas lembranças que, de forma indireta essas experiências foram também fatores determinantes. “[...] então eu não sei da onde sai essa mistura tão grande, acho que não sei se vem da minha personalidade, da minha formação, de algum lugar tem que ter vindo” (WAL).

### **Implicações para a formação inicial**

A lei 5692/71 estabelecia que apenas 1/3 da carga horária das licenciaturas seria dedicada à parte pedagógica e apenas uma parte ínfima dessa carga horária era dedicada à formação prática, realizada geralmente em estágios supervisionados, sendo que destes um número bem reduzido acaba sendo destinado de fato à regência. Com a lei 9.394/96, especificamente o Art. 65, foram destinadas à formação prática 300 horas que não necessitam ser necessariamente dirigidas à docência, mas diluídas entre ensino, pesquisa e extensão, o que acabava na realidade não se revertendo em horas de docência. Com a homologação da Resolução CNE/CP 02/2002, as horas de formação prática passaram para 800, sendo 400 destinadas ao estágio supervisionado, o que denota estar havendo um entendimento, pelo menos na lei, de que a formação prática seja um elemento essencial na formação de professores. Contudo, uma mudança na lei, não muda uma cultura.

Após seis anos dessa resolução, os programas de licenciaturas parecem estar longe de compreender a importância e o lugar da prática nos currículos. Pode-se dizer que tal epistemologia da formação universitária é um forte elemento na atual cultura de formação docente. Em que sentido, essa lógica de formação tem contribuído para a construção dos saberes da prática do futuro professor? Pelo visto, não têm contribuído e até têm dificultado.

### **Considerações finais**

Os estudos, entre os quais este se insere, tem contribuído para evidenciar a necessidade de se repensar a formação universitária, no sentido de possibilitar condições para os futuros professores construir um repertório de conhecimentos baseados nos saberes profissionais da forma como os professores os mobilizam em seus contextos. Para isso, é necessário que a universidade esteja mais presente na escola e a escola, ou seus profissionais da educação, estejam mais presentes na universidade e que os professores sejam co-autores na formação dos acadêmicos, enquanto estão também atuando na sua formação continuada.

Além dessa parceria que precisa ser estreitada ou construída, é necessário que se conceba a formação teórica universitária, que tem seu lugar, como circundante de um eixo central: a prática. Como fazer isso? Quando se compreende a importância e quando se quer, as formas são criadas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5.692** de 1971. Fixa Diretrizes de Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa Diretrizes de Educação Nacional.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Unijuí: UNIJUI, 1998.

GAUTHIER, C TARDIF M. e MELLOUK, M. **Le savoirs des enseignants: unité at diversité. Que savent-ils?** Quebec: Éditions Logique, 1993.

LÜDKE, M. Desafios para a formação do professor: dados de pesquisas recentes. In: SERBINO, R. BERNARDO, M. **Educadores para o século XXI**. São Paulo: UNESP, 2004.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/ Mar/ Abr., n. 13, 2000a.

\_\_\_\_\_. A ambigüidade do saber docente nas reformas relativas à formação universitária para o magistério. São João Del rei: Fundação de Ensino Superior de São João Del Rei (FUNREI) **Revista Vertentes**, n. 15 Jan/Jun, 2000b.

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

TARDIF, M. e GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores - fundamentos e epistemologia. In: **Seminário de Pesquisa sobre o Saber Docente**, 1996, Fortaleza. Anais. Fortaleza: UFCE, 1996.

TARDIF, M. LESSARD, C. GAUTHIER, C. Formation des maîtres et contexts sociaux. Paris: PUF, **Éducation et Formation, Biennales de L'éducation**, 1998.