

# REFLEXÕES SOBRE O DISTANCIAMENTO ENTRE SABERES TEÓRICOS E PRÁTICOS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Ronan Daré Tocafundo

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais*

Silvania Sousa do Nascimento

*Universidade Federal de Minas Gerais*

Antonio Moreno

*Universidade de Granada*

**RESUMO:** Apresentamos Revisão de Literatura a respeito do distanciamento entre Saberes Teóricos e Saberes Práticos presente na formação acadêmica de professores de Educação Básica (EB). Problematicamos a relação Saber Acadêmico x Saber da Prática Profissional tendo como Marco Teórico principal os “Saberes Docentes e Formação Profissional” de Tardif (2014), que será complementado à luz de Schulman (1986, 2005), Carrillo (2015), Contreras (2012), Nunes (2010) e Nóvoa (1992, 2009). Resultados indicam que há distanciamento entre esses dois saberes e desvalorização de professores de EB frente aos professores universitários. Concluímos que um dos desafios a ser superado na formação de professores é o de abrir espaços para incluir Saberes Práticos nos cursos acadêmicos. Para tal, apresentamos o Terceiro Espaço de Zeichner (2010) como possibilidade para essa inclusão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores, Saber Teórico, Saber Prático, Educação Básica

**OBJETIVO:** Dissertar sobre o distanciamento entre Saberes Teóricos (acadêmicos) e Saberes Práticos (oriundos da prática profissional docente) presente na formação acadêmica de professores de Educação Básica (EB); e apresentar reflexões a respeito desse distanciamento e de problemas dele decorrentes com o propósito de contribuir para discussões sobre como aproximá-los.

## MARCO TEÓRICO

O entendimento sobre saberes de professores suscita uma pluralidade de conceitos, de tipologias e de classificações que revela a expansão do campo de pesquisas sobre a formação docente. (Nunes, 2010). Dessa forma, o melhor caminho que encontramos foi o de buscar uma compreensão sobre saberes de professores que sirva a esse trabalho, mesmo que de uso restrito. Assim, elegemos Schulman (1986, 2005), Carrillo (2015) e Tardif (2014) para delinear nosso entendimento sobre esses saberes, como veremos a seguir.

Categorías Básicas de saber de professores por Schulman (1986, 2005)

Schulman (1986, 2005) propõe quatro categorias básicas para a compreensão dos saberes de professores:

1. *Formación académica en la disciplina a enseñar*, também denominada “Conhecimento dos Conteúdos”. O Conhecimento dos Conteúdos parte do princípio que os professores são especialmente responsáveis pela matéria a ser ensinada, por serem a principal fonte de transmissão de conteúdo para os alunos. Porém, essa categoria não versa apenas sobre o domínio do conteúdo disciplinar que o professor vai lecionar. Mas, incorpora formação humanística e pedagógica que lhe permita compreender a natureza do conhecimento e suas implicações no processo ensino-aprendizagem.
2. *Los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado*. Essa categoria diz respeito ao conjunto de materiais e de estruturas que concernem o ofício do professor, como, por exemplo: a) currículos, com suas sequências, seus livros textos, testes e materiais para sua aplicação; b) organização escolar com suas regras e funções (explícitas e implícitas) e suas hierarquias; c) associação de professores, como sindicatos; e d) entidades governamentais com suas políticas públicas.
3. *Literatura educativa especializada*. Trata-se da investigação empírica sobre, por exemplo, ensino e aprendizagem; fundamentos filosóficos e éticos da educação e demais fenômenos socioculturais que influenciam a prática docente.
4. *La sabiduría adquirida con la práctica*. Diz respeito aos saberes construídos e apropriados ao longo da prática profissional.

Em seus estudos, Schulman (2005) conclui que o grande desafio da pesquisa educacional nas próximas décadas será o de compilar, interpretar, codificar e sistematizar conhecimentos práticos dos professores.

Carrillo (2015), por sua vez, vem desenvolvendo pesquisas sobre saberes de professores de Matemática em seu desenvolvimento profissional, tendo, como base, as categorias propostas por Shulman e os estudos de Ball, Thames e Pelps (2008), cujos resultados sintetizaremos na figura 1. Na sequência, ampliamos a noção de saber de professores proposta por Tardif (2014).

## O Saber Docente de Tardif (2014)

O Saber Docente pode ser compreendido como um saber plural, dividido em quatro categorias e “[...] formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da Formação Profissional e de saberes Disciplinares, Curriculares e Experienciais [...]” (Tardif, 2014, p. 22).

O Saber da Formação Profissional, primeira categoria, representa o arcabouço teórico produzido e transmitido pela academia, pelas instituições destinadas à formação de professores como faculdades de Educação etc. Essa categoria diz respeito à formação pedagógica e didática dos professores.

Os Saberes Disciplinares, segunda categoria, constituem diferentes campos do conhecimento, tais como linguagens e suas formas de comunicação, ciências da natureza, ciências humanas, matemáticas etc. Eles se organizam em disciplinas curriculares como, por exemplo, Biologia, Física, Matemática, Literatura etc.

Os Saberes Curriculares, terceira categoria, dizem respeito a estruturação de programas e conteúdos escolares com objetivo de organizar o funcionamento da educação escolarizada.

Por fim, os Saberes Experienciais, quarta categoria, nascem e se desenvolvem na experiência profissional e na prática cotidiana. Por vezes são tácitos e formam a *expertise* do professor. Eles “[...] incor-

poram-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.” (Tardif, 2014, p.24).

A respeito desses saberes, Schulman (2005) ressalta que são os menos codificados dentre todas as fontes de saberes, e podem ser considerados como guias que conduzem as práticas dos professores e suas reflexões sobre o ensino. Para o autor: “[...] *una de las tareas más importantes para la investigación educativa consiste en trabajar junto con los educadores para desarrollar representaciones codificadas de la sabiduría didáctica práctica de los profesores competentes.*” (p. 15)

Tardif (2014) salienta que impera na formação acadêmica de professores a “Concepção Tradicional da Relação Teoria e Prática (CTRTP)”, na qual só há saber pela teoria. Nessa concepção, o saber está exclusivamente relacionado à teoria; a prática ou é desprovida de saber ou é portadora de um pseudo saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, sentimentos etc. Em outras palavras, na CTRTP o saber é produzido exclusivamente na academia.

Tardif (2014) e Contreras (2012), defendem que professores são atores cuja prática profissional não é somente espaço de aplicação de saberes provenientes da formação acadêmica; mas, tal prática é também espaço de produção de saberes.

Seguindo nessa linha de raciocínio, Nunes (2010) defende que a formação do professor não se esgota nos cursos universitários e assume ser esse um processo que ocorre por toda a vida profissional, com a reformulação e apropriação de novos saberes. Suas pesquisas ressaltam a existência de um saber tipificado na experiência e construído no cotidiano da prática pedagógica.

Finalizando o marco teórico, na figura 1, sintetizamos as principais ideias encontradas nesses autores com a finalidade de inter-relacioná-los.

Saber Docente			
Saberes da Formação Profissional	Saberes Disciplinares	Saberes Curriculares	Saberes Experienciais
Carrillo (2015)			
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Saber associado ao raciocínio, às demonstrações e aos aspectos de comunicação científica</li> <li>✓ Fatores que influenciam a compreensão dos estudantes (aspectos teóricos ou conceitos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Importância de o professor dominar o “Conhecimento dos Conteúdos”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conceitos, procedimentos e raciocínios a serem desenvolvidos em cada etapa (curricular) escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecimento dos erros frequentes cometidos pelos estudantes, dificuldades e obstáculos à aprendizagem.</li> </ul>
Schulman (2005)			
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecer métodos de investigação empírica em área de docência, aprendizagem e desenvolvimento humano</li> <li>✓ Conhecer os fundamentos filosóficos e éticos da educação.</li> <li>✓ Conhecer os aspectos normativos e teóricos dos conhecimentos acadêmicos sobre o ensino e aprendizagem. (Didáticas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecer os conteúdos disciplinares e a bibliografia a ele associada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreender as estruturas das disciplinas, seus princípios e sua organização conceitual</li> <li>✓ Conhecer as instituições, entidades governamentais, políticas públicas educacionais, Leis, etc;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formação humanística que sirva de mecanismo para facilitar novas compreensões</li> <li>✓ Ter a capacidade de diversificar as explicações de um conceito ou princípio para facilitar a compreensão por parte dos alunos</li> </ul>
Tardif (2014)			
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Saberes da Academia e da Ciência da educação. (formação pedagógica, didática, humanística, etc)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formação técnica científica (específica) dos professores. (Química, Física, Biologia, Matemática, etc)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Organização dos programas e dos conteúdos escolares aprendidos e aplicados pelos professores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fundamentados na experiência profissional e no cotidiano.</li> <li>✓ Desenvolvidos ao longo da vida, do exercício e da prática docente</li> <li>✓ Tácitos</li> </ul>
Saberes Teóricos			Saberes Práticos

Fonte: Elaboração do autor.

Fig. 1. Saber Docente por Schulman, Carrillo e Tardif

## METODOLOGIA

Realizamos revisão de literatura em obras de Tardif (2014), Schulman (1986, 2005), Carrillo (2015), Contreras (2012), Nunes (2010), Nóvoa (1992, 2009) e Zeichner (2010) como parte de uma investigação de doutorado, sobre formação de professores de EB, realizada no Brasil e na Espanha.

Essa investigação pode ser considerada pesquisa exploratória pela qual objetiva-se a familiarização com um problema, tendo em vista a explicitá-lo e ao aprimoramento de ideias (Gil, 2002).

A pesquisa exploratória é bastante flexível e envolve, dentre outros procedimentos metodológicos, o levantamento bibliográfico, a análise de exemplos que estimulem a compreensão de um problema e a construção de significados sobre o tema estudado (Gil, 2002).

Na pesquisa que “[...] constrói interpretações para identificar e construir significados [...]”, o pesquisador examina documentos para delinear os tipos de representações construídos através de textos. Este propósito é alcançado reunindo-se textos relevantes para a área de interesse e, depois, submetendo-os a algum tipo de interpretação. (Knobel & Lankshear, 2008, p.105).

Assim, os textos escolhidos para essa revisão de literatura levaram em consideração as relevantes contribuições dos autores para a área de formação de professores e foram interpretados tomando-se procedimentos metodológicos de Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

## RESULTADOS

Depreendemos que o Saber Docente é heterogêneo; todavia, essa heterogeneidade não se deve apenas à multiplicidade dos saberes apresentados pelos autores. Ela decorre também de uma divisão intelectual do trabalho na qual professores de EB são vistos mais como agentes de transmissão de conhecimentos e menos como responsáveis pela tarefa de produção e legitimação de saberes (Nunes, 2010). Tal divisão, confere aos professores universitários, tidos como produtores de saberes, *status* e reconhecimento social maior que, por exemplo, o *status* social de um professor de EB.

Nesse sentido, identificamos o primeiro indicador de distanciamento entre Saberes Acadêmicos e Saberes Práticos com a conseqüente desvalorização de professores de EB frente aos professores universitários; sendo essa desvalorização uma conseqüência direta da CTRTP.

Outro indicador de distanciamento entre Saberes Teóricos e Saberes Práticos é apresentado por Nóvoa (1992). Para ele, a pedagogia científica também contribui para desvalorizar saberes advindos das práticas de professores de EB, ao tender a legitimar a razão instrumental e a racionalidade técnica do ensino como únicas fontes de saber. Pois, a racionalização técnica do ensino não se concretiza a partir da valorização dos saberes construídos por esses professores; e sim, se esforça para impor saberes, ditos científicos, produzidos no seio das universidades.

Nesse contexto, Contreras (2012) reforça que, na ideia básica de racionalidade técnica, a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante aplicação de conhecimentos teórico-técnicos provenientes da pesquisa científica. Este modelo é instrumental por que pressupõe a aplicação de técnicas capazes de obter resultados desejados que, no entanto, tendem a fazer da prática um caso particular da ação racional, ou do conhecimento técnico especializado.

A racionalidade técnica, então, fortalece uma relação de subordinação dos saberes que se encontram em níveis mais aplicados, ou próximos da prática, àqueles que se encontram em níveis mais abstratos da produção do conhecimento, ou próximos da academia (Contreras, 2012). Essa lógica da racionalidade técnica está na contramão do desenvolvimento de *práxis* reflexivas e fomenta a hierarquização da profissão docente com maior valorização dos professores universitários em relação aos professores de EB (Schön, 1992).

O terceiro, e último indicador de distanciamento entre Saberes Teóricos e Saberes Práticos, diz respeito às pesquisas educacionais desenvolvidas pelos professores universitários que não estão acessíveis aos professores de EB.

A pesquisa científica em educação tem um papel imprescindível na formação de professores. Porém, tal formação encerra complexidades que só podem ser compreendidas com a interação entre a investigação universitária e a cultura profissional. Do contrário, corre-se o risco de a pesquisa universitária contribuir somente para enriquecer os conhecimentos teóricos e o currículo do pesquisador (Nóvoa, 2009).

Nas pesquisas universitárias sobre formação docente, comumente os saberes são produzidos e difundidos em linguagens e discursos muitas vezes não acessíveis aos atores que dela participaram. A consequência, é que tais pesquisas tendem a excluir professores de EB do benefício desses saberes. Nestes casos, o maior ou talvez o único beneficiado seja o pesquisador acadêmico; professores de EB, por vezes, são tratados como cobaias, dados estatísticos ou sujeitos de pesquisa (Tardif, 2014).

As pesquisas universitárias sobre formação docente fazem sentido se forem construídas dentro da profissão e revertidas para a profissão. Enquanto tais pesquisas estiverem afastadas da profissão docente mudanças no campo profissional serão muito pobres (Nóvoa, 2009).

## CONCLUSÕES

Tratamos neste trabalho de situações nas quais são observadas falta de conexão entre formação acadêmica de professores de EB e o campo da prática profissional. Discutimos o problema, relacionado a esse distanciamento, da desvalorização de professores de EB frente aos professores universitários. Diante disso, defendemos que estes dois campos se conectem mais estreitamente frente aos desafios de formar bons professores, em uma relação de pares que se complementam. Para tal, há que se criar espaços de formação de professores que possibilitem aproximá-los.

Referências a tais espaços foram encontradas em Zeichner (2010). Denominados de Terceiro Espaço (TE), eles “[...] reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modo menos hierárquico, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação” (Zeichner, 2010, p. 487).

Assim, propomos, como alternativa para conectar Saberes Práticos e Teóricos nos cursos acadêmicos, a criação de TE para que práticas docentes façam parte dos cursos universitários de formação de professores. A exemplo: (i) incorporação de situações práticas desde o início da formação acadêmica, (ii) criação de espaços no currículo dos cursos universitários que possibilitem troca de experiências entre professores de EB e professores em formação e (iii) desenvolvimento de pesquisas acadêmicas que possibilitem aos professores de EB atuar como investigadores em conjunto com professores universitários.

## REFERÊNCIAS

- BALL, D. L., THAMES, M. H. & PHELPS, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, New York, 59(5), 389-407.
- BARDIN, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- CARRILLO, J. (2015). Estudio personal compartido sobre conocimiento y desarrollo profesional del profesorado y resolución de problemas. *Avances y Realidades de la Educación Matemática*. Barcelona: Graó.
- CONTRERAS, J. (2012). *A Autonomia de Professores*. 2. ed. São Paulo, Cortez.

- GERHARDT, T., & SILVEIRA, D. (2009). Métodos de Pesquisa. *Porto Alegre: Editora da UFRGS*.
- GIL, A. (2002). Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4. ed. *São Paulo: Atlas*.
- KNOBEL, M., & LANKSHEAR, C. (2008). Pesquisa pedagógica. Do projeto à implementação. *Porto Alegre: Artmed*.
- NÓVOA, A. (1992). Os professores e a sua formação. *Lisboa: Dom Quixote*.
- (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de educación. Madrid, 203-218*.
- NUNES, C. M. F. (2010). O professor e os Saberes Docentes: algumas possibilidades de análise das pesquisas. *Belo Horizonte:UFMG*
- SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia um nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. *Paidós: Iberica* .
- SHULMAN, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge owth in Teaching. *Educational Researcher, 15(2)*, 4-14.
- (2005). Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.
- TARDIF, M. (2014). Saberes docentes e formação profissional. *Petrópolis: Vozes*.
- ZEICHNER, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Santa Maria, 35(3)*, 479-504.