

# O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores

**Maria das Graças Gonçalves Pinto**

*Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Rua Alberto Rosa, 154, 96010-770, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: profgra@gmail.com*

**RESUMO.** O presente texto propõe refletir acerca da formação de professores, tendo como foco de análise os saberes docentes construídos ao longo da prática pedagógica. As reflexões apresentadas têm origem em uma pesquisa desenvolvida em nível de doutoramento, mais especificamente no tocante aos professores de educação superior, embora, para este texto, tenham sido trazidas questões relacionadas à formação de professores em seus aspectos mais conceituais e epistemológicos por meio de um estudo bibliográfico. Os fundamentos teóricos que permitem a interlocução partem, dentre outros, de Cunha (2003), Tardif (2001; 2002), Pimenta (2000) e Pimenta e Anastasiou (2002).

**Palavras-chave:** epistemologia da prática, saberes de professores, práticas docentes.

**ABSTRACT. The place of pedagogic practice and teacher knowledge in teacher training.** This paper proposes to reflect about teacher training, focusing on an analysis of the teacher's knowledge built up over the pedagogical practice. The reflections presented here come from a study conducted in the doctoral level, specifically with regard to teacher education, although for this text, issues have been brought related to teacher education in their most conceptual and epistemological aspects, through a bibliographical study. The theoretical support is based, among others, on Cunha (2003), Tardif (2001; 2002), Pimenta (2000) and Pimenta and Anastasiou (2002).

**Key words:** epistemology of practice, teacher's knowledge, teaching practice.

## Introdução<sup>1</sup>

A possibilidade de se abordar o tema sobre prática, saberes e formação do professor remete a mudanças de ordem epistemológica. Esse tipo de discussão vem ganhando legitimidade, particularmente a partir da década de 1980 em função de uma flexibilidade maior sobre os princípios que norteiam a concepção de ciência, tendo assim, viabilizado pesquisas a partir de realidades mais situadas. As pesquisas sobre epistemologia da prática vieram reforçar essa tendência.

Vivemos em uma transição de paradigmas e as seguranças que pautavam nossos pensamentos e ações provavelmente não existam mais. Essa transição encontra-se refletida também no campo da formação de professores. Diríamos, em um primeiro momento, que nos tornamos cotidianamente, professores, a partir da relação com os outros e do desenvolvimento profissional. A profissão de professor é um construto social, e, como tal, está sujeita a mudanças. Não somos naturalmente professores. Construir professor envolve, muitas vezes, ter de lidar com concepções

estigmatizadas, tais como missão, sacerdócio, vocação, amor, dentre outras. Envolve também, muitas vezes, uma concepção de profissão de menor *status* social se comparada a outras como as liberais, por exemplo. A docência não é constituída apenas pelo que está explícito em uma base curricular. É, em grande parte, o que não verbalizamos, mas significamos, que se constitui em elemento formador. Foi no sentido de buscar contribuir para elucidar a complexidade que envolve a prática e a formação do professor em seus aspectos mais conceituais que o presente trabalho foi proposto, destacando-se algumas categorias de análise, tais como: saberes docentes, epistemologia da prática e formação de professores propriamente dita.

## Formação de professores e saberes docentes: implicações epistemológicas

É sempre difícil situar um tema epistemologicamente sem cairmos nas armadilhas das conceituações. A possibilidade de abordar o tema em questão remete a mudanças de ordem epistemológica. Esse tipo de discussão vem ganhando legitimidade, particularmente a partir da década de 1980, em função de uma flexibilidade maior sobre o que se constitui

<sup>1</sup>Trabalho revisado apresentado originariamente na Anped/ Sul.

como conhecimento científico, bem como sobre os princípios que norteiam a concepção de ciência.

A tradição da ciência moderna leva a crer que o conhecimento científico é inevitavelmente objetivo, centrado em uma razão positivista, pretensamente emancipatória. O conhecimento científico institucionalizou-se como hierarquicamente superior a qualquer outra forma de conhecimento.

Temos presenciado a revolução epistemológica e, repensar os limites cada vez mais tênues sobre o que vem a ser ciência(s) parece ser de grande importância para compreender o desenvolvimento da pesquisa sobre prática e formação de professores. Como relata Morin (2001, p. 10) “a idade pré-histórica da ciência ainda não está morta no fim do século 20”. Ou seja, temos muito o que aprender, tanto pela produção de novos conhecimentos, como também pela recriação e reinterpretação dos conhecimentos já existentes.

Alguns elementos parecem importantes para avançarmos nessa discussão. Se existe certa imposição do pensamento “clássico” da chamada ciência normal, o que seria considerado como conhecimento científico nas áreas sociais e/ou humanas? Pesquisas que têm a prática como ponto de referência seriam consideradas científicas? Se considerarmos como princípio da ciência aqueles provenientes das ciências físicas e naturais, as áreas sociais e/ou humanas dificilmente atingiriam o patamar de conhecimento científico. Por outro lado, o que aproximadamente caracterizaria o conhecimento científico, ou melhor dizendo, os diversos tipos de conhecimentos científicos?

Podemos afirmar que as ciências têm responsabilidade com a produção de um novo olhar, inovador naquele momento e contexto, mesmo que não necessariamente inédito.

No Brasil, foi na década de 1980 que se passaram a viabilizar pesquisas a partir de realidades mais situadas, sem a intenção de grandes generalizações. As pesquisas sobre epistemologia da prática vieram reforçar essa tendência. Em certo sentido, o deslocamento das pesquisas para uma epistemologia da prática significa romper com a produção científica centrada exclusivamente na racionalidade técnica. Tardif (2000, p. 10) propõe uma definição para epistemologia da prática profissional como sendo “[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Se assim entendida, o ponto de partida para as formulações teóricas sobre a prática pedagógica poderá estar na própria prática.

Ao tentar entendermos a dinâmica da prática pedagógica, formamos o movimento de reflexividade, não só facilitando a crítica dessa prática, como também a submetendo a uma contínua condição de reelaboração. Surgem mais facilmente, em decorrência desse fator, alternativas para a formação de professores que buscam superar a dicotomia recorrente entre formação teórica e prática cotidiana.

### **Ao falar em formação... Para situar o campo...**

Antes de falarmos especificamente sobre formação de professores, talvez devêssemos falar sobre formação, processo multifacetado, plural, que tem início e nunca fim.

Não nos formamos em um único lugar, por meio de uma única instituição. Nossa formação é pela informação visual, textual, comportamental, pelo dito e pelo não dito. Daí a formação ser eminentemente um processo socializador e, como tal, inclui considerar o outro como elemento constitutivo dessa formação. Mesmo sabendo que, muitas vezes, e por algum tempo, predominou uma concepção mais restrita, que necessariamente compreendia a formação como um enquadramento ao meio social, hoje, caminhamos em uma direção mais flexível sobre a viabilidade de um movimento interdependente entre educação e sociedade. Em outro contexto argumentativo, mas sem cometer nenhum aviltamento das ideias de Boff (1998, p. 126), entendemos a sua pertinência quando relata que “o ser humano habita significações feitas a partir de sua interação e comunhão com o real circundante. Essa construção é constitutivamente social. O mundo é sempre constituído com os outros. Por isso surge de um ato coletivo de sinergia e de amor [...] os seres humanos estão sempre entrelaçados uns nos outros”.

O processo formativo é contextualizado histórica e socialmente e, sem dúvida, constitui-se em um ato político. Envolve uma troca com o outro. Entretanto, tendo em vista os princípios educacionais almejados, não é possível aceitar que possa existir uma forma de alguém conscientizar outra pessoa, pois isso seria acreditar na possibilidade de “despersonalizar” o sujeito, de desapropriá-lo de sua condição de ser ator do seu destino, por mais que não desconheça a significativa influência de uma cultura socializadora. Entendemos, assim, que todo processo formativo seja também autoformativo.

Ao tratar de formação, Freire (1998, p. 25) faz uma interessante observação: “[...] desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e

re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Ao acreditarmos nessa proposição, podemos dizer que não existe formação em um movimento unilateral. Formar ultrapassa “colocar na forma”, mas configura-se em alguma maneira de ressignificação.

Outras preocupações também vêm à tona ao falarmos em formação, como por exemplo, o contexto social extremamente conturbado com o qual nos deparamos no final do século passado e início deste século. Tavares e Alarcão (2001, p. 103) relatam que “nesta sociedade emergente, começa a ser cada vez mais urgente formar e preparar as pessoas para o incerto, para a mutação e para as situações únicas e até chocantes que lhes exijam um maior esforço para a paz e o desenvolvimento de maiores capacidades de resiliência”.

O tom que o processo formativo assume encontra base no próprio contexto social. Em algumas comunidades, tínhamos um processo formativo pautado em modelos, havendo clara demarcação sobre para quê formar. Hoje, se entendermos que as pessoas devam se formar para a vida e não para uma forma qualquer de existência ou sobrevivência, fatalmente teríamos de pensar em alternativas para a sua formação e, conseqüentemente, para o meio social.

### Formação de professores e o lugar da prática pedagógica

A formação de professores não é uma abstração incondicional. É preciso ter claro os objetivos a serem conquistados com essa formação, embora esse processo seja sempre contextualizado socialmente. Não há a intenção de estabelecer a relação direta e determinista entre o processo intencional de formação e a sua concretude. Muitos fatores são intervenientes e assumem a condição de relatividade no processo que é sempre único. Entretanto, a explicitação de objetivos sinaliza a opção política e epistemológica adotada, que deve inspirar a formação.

A formação de professores é ação contínua e progressiva, que engloba várias instâncias, atribuindo, via de regra, a valorização significativa para a prática docente, para a experiência, como importante elemento constitutivo dessa formação. Como afirma Fávero (2001, p. 67),

[...] aceitar a formação profissional como um processo significa aceitar, também, que não existe separação entre formação pessoal e profissional. Implica reconhecer que não há uma formação ‘fora’ de qualquer relação com os outros, mas ‘dentro’ da relação com a realidade concreta. Mesmo a auto-formação pelo estudo e reflexão individual não

deixam de ser uma forma de confronto de experiências vivenciadas por outros.

Como afirma também Oliveira (2002, p. 5), “a tendência atual na orientação das políticas de formação tem apontado para a necessidade do [sic] profissional de ensino ser formado na perspectiva de saberes e competências que tenham como referência a prática pedagógica com ênfase na pesquisa, capaz de possibilitar profissionais reflexivos”.

E, se a formação do professor está substancialmente relacionada à sua prática, por meio de uma formação continuada, cabe pensarmos as bases sobre as quais essa prática e essa formação se constitui.

Como ponto de partida, é importante lembrarmos que, ao tratarmos da formação pela prática docente, significa concordarmos com a mudança de um paradigma sobre conhecimento científico, sobre ciência, e, mesmo, sobre educação.

Ao valorizarmos a prática como importante elemento formador, em nenhum momento assumimos a dicotomia com a teoria, tampouco desconsideramos a importância de uma formação inicial, em se tratando de formação de professores para a educação básica. Não se trata de considerarmos a prática como elemento desprovido de teoria. Ao contrário, não se constrói uma prática profissional, nesse caso, pedagógica, sem que haja fundamentação teórica explícita ou não. A ação pedagógica pode até começar pelo espontaneísmo, mas logo se impõe a necessidade de refletirmos sobre essa ação e já estaria nesse fator uma mola propulsora para a formulação teórica. Em relação à teoria, acreditamos que, “na verdade, a teoria não é um apêndice da prática, tampouco a prática tem um fim último de reflexão teórica. A teoria também é ação e a prática não é um receptáculo da teoria. Teoria e prática se entrecruzam em suas particularidades, o que significa dizer que elas não têm a mesma identidade, embora sejam indissociáveis” (PINTO, 2002, p. 4). Complementando essa perspectiva, Fávero (2001, p. 65) afirma que,

[...] a teoria não se apresenta como um conjunto de regras e normas. É formulada e trabalhada a partir do conhecimento da realidade concreta. Quanto à prática, ela é o ponto de partida e, também, de chegada [...] É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma. A partir de sua prática, cabe a ele construir uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com elementos decisivos da própria prática acelera o processo, tornando a prática mais homogênea e coerente em todos os elementos.

Tendo em vista a centralidade que a prática assume, é importante pensarmos em uma possibilidade de configurar essa prática pedagógica, buscando em Schön (2000) a fundamental contribuição. Para ele,

[...] uma prática profissional é o domínio de uma comunidade de profissionais que compartilham, nos termos de John Dewey, as tradições de uma vocação. Eles compartilham convenções de ação que incluem meios, linguagens e ferramentas distintas e operam dentro de tipos específicos de ambientes institucionais [...] uma 'prática' é feita de fragmentos de atividade, divisíveis em tipos mais ou menos familiares, cada um dos quais sendo visto como vocação para o exercício de certo tipo de conhecimento. (SCHÖN, 2000, p. 36).

É bastante substancial a contribuição de Schön para pensar as nuances da prática do professor, mesmo que este autor não tenha formulado o princípio de seu pensamento especificamente para a formação desse profissional. Algumas categorias podem ser elucidativas para a compreensão de seu pensamento.

Provavelmente, uma de suas principais contribuições seja a proposta sobre a reflexão-na-ação, que representa a forma mais imediata de reflexão, em que o autor afirma que “[...] o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é a sua imediata significação para a ação. Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer na ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fizemos” (SCHÖN, 2000, p. 34).

A importância de refletirmos sobre o que fazemos, enquanto fazemos, contribui, em grande parte, para uma prática mais comprometida e situada frente aos desafios do processo educacional, e, além disso, o “[...] nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos” (SCHÖN, 2000, p. 32).

Devemos atentar, entretanto, que fazer a crítica e refletir sobre a própria prática não se trata simplesmente de opção desprovida de qualquer cunho cultural e político. Existem condições objetivas que demarcam o “ser professor” e a sua possibilidade ou não de reflexão.

Pimenta (2000, p. 31) acrescenta a essa proposição a afirmação de que,

[...] a formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de

trabalho, em redes de auto-formação, e em parceria com outras instituições de formação.

### Os saberes docentes na interface da formação de professores: algumas reflexões

A tentativa de conceituar saberes não é um exercício tão simples assim. Temos, por um lado, o interesse crescente pela literatura sobre o tema, e por outro, uma banalização da compreensão de tal termo. Alguns autores(as) têm se dedicado à elaboração teórica sobre saberes, trazendo significativa contribuição para esse campo de estudos, em que se destacam Tardif (2000), Gauthier et al. (1998), Nóvoa (1997), Pimenta (2000), Cunha (2003) e Oliveira (2002).

Apesar de outras possibilidades de classificação e algumas diferenças entre os(as) autores(as) que lidam com esse tema, é possível entendermos que os saberes retratam melhor as dimensões construídas pelos professores sobre e para o seu fazer pedagógico.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 133) apontam para um elemento importante quando defendem saberes e não-competências, por exemplo. Afirmam elas que “falar em competências, no lugar de saberes profissionais, desloca a identidade do trabalhador para o seu local de trabalho, ficando vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo ‘posto de trabalho’. Se suas competências não se ajustam ao esperado, o trabalhador facilmente poderá ser descartado”.

Realmente parece que, ao falarmos em competências, classificamos quem tem competência e quem não tem. Normalmente, os Planos Institucionais, que trabalham com esses princípios, acabam por elencar uma série de competências básicas a serem conquistadas que, no caso da docência superior, estão em consonância com aquelas previstas nas próprias políticas educacionais. Tais competências, na maioria das vezes, são praticamente inatingíveis, o que pode provocar sentimento de incapacidade (incompetência) entre os docentes. Outro fator é que competência situa o sucesso ou fracasso do(a) professor(a) em uma dimensão individual, ou seja, é o(a) profissional que é ou não competente. São ignoradas as condições materiais e afetivas para essa competência, bem como são ignorados os fundamentos classificatórios que permitiram a distinção entre um e outro, competente ou não competente. Ser competente é sempre resultado de um olhar que estabelece prioridades ao olhar.

Dessa forma, trabalhando a partir dos princípios conceituais de saberes, trazemos a contribuição de Tardif (2002, p. 60) que assume que a noção de

saber compreende “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer e de saber-ser [diz, ainda] *Essa nossa posição não é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus saberes*”.

Para o autor, os saberes são plurais, heterogêneos, temporais e localizados por um padrão de normas relativas à profissão de professor(a), o que é diretamente proporcional à construção identitária dessa profissão. Acreditando nessa premissa, afirmo que os saberes estão relacionados ao trabalho do professor e são os saberes sobre o trabalho, no trabalho e para o trabalho.

Vários autores fazem uma classificação dos saberes. Entre eles é possível citar: Gauthier et al. (1998), Perrenoud (1993) e Tardif (2002). Para efeito de análise neste trabalho, consideraremos como referência a classificação deste último.

Tardif (2002) classifica os saberes dos professores como: saberes pessoais do professor; saberes provenientes da formação escolar anterior; saberes provenientes da formação profissional para o magistério; saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. O autor identifica ainda, as fontes sociais de aquisição desses saberes, bem como os modos de integração no trabalho docente. Defende a tese de que “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (TARDIF, 2002, p. 68).

Em certa consonância com Tardif, Pimenta e Anastasiou afirmam que são as demandas das práticas que vão dar a configuração [aos] saberes. E que,

[...] nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos *saberes das áreas de conhecimento* (ninguém ensina o que não sabe), dos *saberes pedagógicos* (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos *saberes didáticos* (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos *saberes da experiência* do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida) (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 71).

Para Tardif (2002, p. 65), “os saberes que servem de base para o ensino são, aparentemente, caracterizados por aquilo que se pode chamar de sincretismo [...] um professor não possui habitualmente uma só e única ‘concepção’ de sua

prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações”.

Outro aspecto a considerarmos está na temporalidade dos saberes, até porque o autor afirma que o professor se baseia em sua “[...] ‘experiência vivida’ enquanto fonte viva de sentidos a partir da qual o próprio passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro” (TARDIF, 2002, p. 66). E, em outro momento, corrobora essa afirmação afirmando que “os saberes dos professores são temporais, pois utilizam e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças” (TARDIF, 2002, p. 70). Portanto, para Tardif (2002, p. 67), a inscrição no tempo é “[...] particularmente importante para compreender a genealogia dos saberes docentes”.

Utilizando a demarcação de Zeichener e Gore, Tardif (2001) defende que existe a diferenciação na carreira do professor, segundo o tempo de experiência. Seriam duas fases características. A primeira, a da exploração, até aproximadamente os três anos iniciais da profissão, em que o professor faz escolhas provisórias de sua profissão, sente a necessidade de ser aceito pelos pares e vai se construindo por meio de tentativas de ensaio e erro. Na segunda fase, que se refere à estabilização e acontece a partir dos três anos de profissão, o professor está mais seguro para organizar, planejar e realizar sua profissão.

Dentre os saberes relacionados e tomando a dimensão do tempo desses saberes, Tardif (2002) destaca a importância de aprofundarmos sobre os tipos provenientes de duas fontes, aqueles voltados à trajetória pré-profissional e a própria carreira.

Em relação à trajetória pré-profissional e sua importância na formação de um referencial sobre os saberes que constituem a atividade docente, Tardif (2002, p. 71) aponta como sendo uma idéia base o fato de que os saberes “[...] não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados [famílias, grupos, amigos, escolas, etc.], nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social [e, acrescentamos: identidade profissional]”.

Se os saberes possuem essa dimensão social, são legitimados por códigos, seguindo um conceito de Bernstein (1996), que impõem certa força coercitiva sobre o que é válido ou não, para caracterizá-los como saberes. Parece difícil excluirmos essa lógica de forças na constituição dos saberes. Os saberes não

se estabelecem de forma neutra. O que é considerado como saber, no contexto atual, pode ser bastante diverso do que foi considerado saber docente há 20 anos atrás, por exemplo.

Citando algumas pesquisas realizadas por Pinto e Amaral (2002), Cunha e Leite (1996), Cunha et al. (2002), Pimenta (2000), dentre outras, é possível ratificarmos esse fator de socialização no processo de constituição dos saberes. Destacamos, também, a partir dessa premissa, que os saberes constitutivos da profissão de professor, independente do nível de atuação, começam antes e apesar de qualquer formação inicial institucionalizada. Aprendemos uma série de valores, mesmo profissionais, que nos permitem construir uma representação sobre o que é ser professor.

Já em relação à carreira, Tardif defende que esta deva ser analisada sob dois aspectos: da institucionalização e da sua representação subjetiva. A institucionalização da carreira, para o autor,

[...] denota do fato de que se trata de uma realidade social e coletiva, e que os indivíduos que a exercem são membros de categorias coletivas de atores que os precederam e que seguiram a mesma trajetória, ou uma trajetória sensivelmente idêntica. Pertencer a uma ocupação significa, portanto, para os indivíduos, que os papéis profissionais que são chamados a desempenhar remetem a normas que devem adotar no tocante a essa ocupação (TARDIF, 2002, p. 80).

Ao sermos autorizados por nossos pares a desempenhar a profissão docente, encontramos, como relatado anteriormente, uma série de códigos já instituídos os quais devemos incorporar à profissão. E, no entendimento de Tardif (2001, p. 18), “[...] o magistério merece ser descrito e interpretado em função das condições condicionantes e recursos que determinam e circunscrevem a ação cotidiana dos profissionais”.

Com relação ao aspecto subjetivo da carreira, Tardif (2001, p. 80-81) afirma ainda que a “[...] modelação de uma carreira situa-se na confluência entre a ação dos indivíduos e as normas e papéis que decorrem da institucionalização das ocupações”. Não basta que saibamos o que caracteriza uma profissão; esta se configura pela tradução individual e social desse *corpus* de referência.

Tendo em vista o que foi trabalhado, parece-nos claro que toda profissão é um construto social, e como tal, atende a algumas exigências de um dado contexto histórico, bem como traz uma concepção do próprio ator profissional sobre o que constitui sua profissão. Esse fator está relacionado a um processo de construção identitária.

Trabalho realizado por Cunha (1998, p. 35) evidenciou “[...] o valor que os professores dão à

prática docente enquanto a sua grande inspiração para a mudança e ao saber que constroem a partir daí. Nela localizam a possibilidade de aprenderem com colegas de trabalho, com alunos e, de refletindo sobre a própria docência, reformularem sua forma de pensar e agir”.

Corroborando essa afirmativa, Tardif (2001, p. 18) diz ser “[...] imperativo que o estudo da pedagogia seja sempre situado no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores”. Para o autor “a pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de análise do trabalho, a pedagogia é a ‘tecnologia’ utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução)” (TARDIF, 2001, p. 19).

### Considerações finais

Valorizar a prática pedagógica como elemento de partida para as reflexões acerca da formação de professor pode nos parecer um desprestígio ao processo de teorização, o que não é o caso. A questão central que se coloca é pensarmos alternativas para as análises tradicionalmente construídas sobre o tema. Ao mudar as bases de análise, assumimos uma mudança de paradigma no tocante aos princípios que regem o conhecimento científico, especialmente nas áreas sociais e/ou humanas. Provavelmente não exista, no espaço pedagógico, “o lugar da prática”, mas lugares de práticas que se complementam e se (re)constróem. Lugares que são situados social e politicamente. Lugares precisam ser protagonizados e teorizados, inclusive por quem os produz.

Não se trata de teoria vazia, se é que ela existe. As práticas pedagógicas são construídas por professores e professoras. Portanto, garantir visibilidade para esses sujeitos se mostrarem, falarem de si é contribuir para transformar essa ação em um ato reflexivo. Não falamos simplesmente sobre nós, mas nos reconstruímos como pessoas e possivelmente como profissionais enquanto falamos.

### Referências

- BERNSTEIN, B. **A Estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOFF, L. **O despertar da águia**: o dia-bólico e o simbólico na construção da realidade. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

- CUNHA, M. I. **O Professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.
- CUNHA, M. I. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASSETO, M. (Ed.) **Docência na universidade**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2003. p. 27-38.
- CUNHA, M. I.; LEITE, D. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papyrus, 1996.
- CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. A.; NEUMANN, L. Fontes do conhecimento e saberes na construção da profissão docente: um estudo empírico à luz da contribuição de Maurice Tardif. In: GARRIDO, S. L.; CUNHA, M. I.; MARTINI J. G. (Ed.). **Os rumos da educação superior**. São Leopoldo: Unisinos, 2002. p. 225-246.
- FÁVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, N. (Ed.) **Formação de professores: pensar e fazer**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 53-71.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.-F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1997. p. 29-41.
- OLIVEIRA, V. F. **Professor universitário: entre os saberes acadêmicos e demandas profissionais**. In: ANPED/SUL, 4., 2002, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2002. p. 1-13.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. I.
- PINTO, M. G. C. S. M. G. Formação de professores em serviço: refletindo sobre uma experiência vivida. In: QUADROS, C.; AZAMBUJA, G. (Org.). **Formação de professores em serviço: a experiência da Unifra**. Santa Maria: Unifra, 2002. p. 87-94.
- PINTO, M. G. C. S. M. G.; AMARAL, J. B. O sentido da docência: ressignificando histórias. **Educação Unisinos**, v. 6, n. 10, p. 97-115, 2002.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas**, ano 10, n. 16, p. 15-48, 2001.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TAVARES, J.; ALARCÃO, I. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 97-114.

*Received on February 25, 2010.*

*Accepted on April 8, 2010.*

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.