

**Revista Internacional de
Formação de Professores
(RIPF)**

**ISSN: 2447-8288
v. 1, n.3, 2016**

**Saber experiencial e conhecimento profissional docente:
implicações epistemológicas e formativas**

**Experiential knowledge and professional teaching knowledge:
epistemological and teacher training implications**

Submetido em 10/05/16

Avaliado em 12/05/16

Aceito em em 15/07/16

Maria Leonor Borges

Doutora em Educação, Universidade do Algarve, pesquisadora do centro de investigação CIEO - Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações, Universidade do Algarve.
Contato: mlborges@ualg.pt

Saber experiencial e conhecimento profissional docente: implicações epistemológicas e formativas**Resumo**

Aborda-se o papel do saber experiencial na construção do conhecimento profissional docente e reflete-se sobre as suas implicações em termos epistemológicas e de formação de professores. Argumenta-se quanto à necessidade de implementar uma prática de formação inicial de professores que capacite os futuros profissionais, quer para um desempenho profissional autónomo e ativo, quer para a sua consciencialização de apenas ter iniciado um processo de aprendizagem e construção da profissionalidade que continuará e se renovará ao longo do seu percurso profissional.

Palavras-chave

Saber experiencial, conhecimento profissional docente, epistemologia da prática, formação inicial de professores.

Experiential knowledge and professional teaching knowledge : epistemological and teacher training implications**Abstract**

The main aim of this work is to address the role of experiential knowledge in building professional teaching knowledge and reflect on their epistemological and teachers training implications. It is argued on the need to implement a practice of initial training of teachers to enable the future professionals for professional autonomous and active performance. But also, understand that they only have started a process of learning and building the professional component that will continue and renew throughout their professional career.

Keywords

Experiential knowledge, professional teacher knowledge, epistemology of practice, initial teacher training.

1. Saber experiencial e conhecimento profissional docente

A importância da investigação sobre o saber experiencial (conhecimento prático) dos professores é hoje amplamente reconhecida pelo seu contributo para a compreensão do re/conhecimento do saber profissional docente, nomeadamente, pela valorização do papel do professor na sua construção (Lessard, 2009, Tardif, 2002, Schön, 1991). Considera-se que aqueles não são meros transmissores que traduzem as intenções e as ideologias de outros em ações, mas que o seu conhecimento é uma componente essencial para a qualidade da prática educativa.” (Connelly, Clandinin e He, 1997, p. 674). As suas designações são diversas: *saber experiencial* (Schön, 1991); *savoirs enseignants* (Raymond e Lenoir, 1998); *esquemas de ação* (Perrenoud, 1993); *regras de ação* (Clemente & Ramírez, 2008); *saber estratégico* (Van der Maren, 1995); *consciência prática* e de *cultura docente em ação* (Tardif, 2002), entre outros.

Independentemente das conceções decorrentes de perspetivas teóricas e epistemológicas tão diversificadas, podemos com propriedade dizer que todas elas admitem que o professor possui uma “teoria sobre o ensinar”, que integra um quadro de conhecimentos distintos e interligados: um saber referencial de matriz teórica” e um quadro específico de conhecimentos que se sustenta num “referencial prático” resultado das situações vividas em que, de forma reflexiva, o professor constrói um conhecimento que resulta da procura de respostas adequadas e eficazes para os seus problemas quotidianos (Perrenoud, 2002; Sá-Chaves, 2000) e que marcam a sua profissionalidade. Como sublinhou Eraut (1994), os conhecimentos adquiridos na formação não são garante de competência, pois existem saberes que só podem ser construídos e desenvolvidos, de forma progressiva, a partir do processo de trabalho do professor e dão sentido às situações de trabalho. Mas este é um conhecimento não sistematizado e nunca totalmente definido, visto que decorre de condicionamentos inerentes a cada contexto.

Pode dizer-se, com propriedade, que o trabalho do professor se sustenta não numa teoria mas em teorias, firmadas quer nos saberes produzidos pela ciência, quer nos saberes construídos por si, sob a forma quer de teorias implícitas, crenças ou convicções (Borges, 2014, Esteves, 2009). Estudo realizado (Borges, 2013, 2014) sobre o conhecimento profissional de professoras do 1.º ciclo do ensino básico, revelou que cada uma delas apresentava uma teoria pessoal constituída por saberes distintos (de conteúdo, de pedagogia geral, de conhecimento pedagógico de conteúdo) procedentes de fontes teóricas e académicas, mas também em saberes aprendidos e construídos durante a sua prática profissional diária (saberes experienciais). Contudo, a análise da informação evidenciou que estas teorias pessoais podem ser consideradas um *saber para a ação* (Van der Maren, 1995), mas não um saber praxeológico, uma vez que no discurso justificativo das professoras não se encontrou de forma objetiva ou por inferência a referência de que esse conhecimento resultasse de uma qualquer

prática reflexiva de distância e autocrítica em relação aos saberes, especificamente, disciplinares, pedagógicos ou didáticos. Ou seja, verificou-se a ausência de uma *dimensão de meta-análise* (Roldão, 2008) que permitisse qualificar o seu conhecimento como praxeológico.

Efetivamente, conhecimento prático não significa conhecimento praxiológico, para que este ocorra é necessário proceder à teorização da prática, ou seja, quando a experiência se torna conhecimento e desenvolve competências. Esta passagem da prática/experiência à práxis ocorre através da análise, da reflexão e da avaliação das práticas, por parte do professor, levando-o a construir representações e esquemas abstratos da experiência visando a construção de estratégias inovadoras. Particularmente importante para este entendimento foi dado pelo contributo de Schön com a construção da figura do “prático reflexivo” e os conceitos de reflexão *na* e *sobre a ação* para a construção de uma epistemologia da prática (Schön, 1991).

Dentro desta linha de pensamento, também Van der Maren (1995) propõe a teorização crítica das práticas educativas quotidianas (práxis educativa) mediante um processo de investigação que recorra a uma análise reflexiva das categorias interpretativas dos práticos e que possibilite a construção de conhecimento praxeológico ou, na designação de Gauthier (1998), de saber da ação pedagógica. Só esta postura epistemológica permite caminhar para novas práticas, atualizadas, sustentadas e informadas pela teoria e a pesquisa. Como refere Oliveira-Formosinho

O conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional. Não pode ser conceptualizado nem como conhecimento provindo da reflexão de um prático individual, nem como conhecimento provindo da teorização de um formador individual. O conhecimento prático é construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos, tem características coletivas que cada profissional experiencia na sua história de vida. É, assim, experienciado por cada profissional nos níveis inter e intra pessoal (2008 cit. Formosinho, Oliveira-Formosinho e Machado, 2010, p. 21).

2. Construir uma nova epistemologia: a relação teoria e prática

Esta perspectiva do professor como um prático reflexivo ou como um profissional reflexivo vem trazer uma nova visão de formação que coloca em causa um conhecimento científico sobre a formação de professores, quando entendida como um conhecimento de natureza prescritiva a que a prática profissional deveria subordinar-se enquanto mero campo de aplicação. Contudo, para que as potencialidades e os fundamentos das mais recentes conceções sobre o conhecimento profissional dos professores não sejam subvertidos e convertidos a outras causas que não o reconhecimento de um conhecimento profissional docente válido, conseqüente, pedagógica e moralmente, devem evitar-se posições extremadas que o reduzam a um conhecimento que, no limite, seja prático e acrítico.

O carácter multidimensional, complexo e rico da prática docente, evidenciado por diversos autores referenciados, procura dar conta da dimensão criativa que subjaz à metáfora de “ensinar como uma arte”, muitas vezes utilizada pelos professores para definirem o seu trabalho. Ao conceber o ensinar como uma arte, isso não deve significar ignorar/menosprezar o saber científico, mas chamar a atenção para que “a ciência não conta a história toda e que a essência da performance, mesmo na condução da própria ciência, é encontrada na sua arte” (Eisner, 1996, p. 18). Porém, como refere Goodson (2008), há que evitar cair num *praticismo desprofissionalizante*. Para que tal não aconteça, há que encontrar novas formas de articular teoria e prática profissional e novos modelos de investigação menos dogmáticos e mais flexíveis e abertos a outras formas de conhecer. Como sublinha Esteves, falar apenas “em teoria e prática como tradicionalmente se fez e, muitas vezes, por facilidade e rotina, se continua ainda a fazer em muitos discursos relativos à formação, é redutor da complexidade dos conhecimentos postos em jogo na ação profissional (2009, p. 43). Ou seja, lança-se o desafio para uma revisão da epistemologia positivista ou neopositivista, abrindo a investigação ao conhecimento prático e a uma epistemologia da prática (Schön, 1991; Tardif, 2002) que é um “referencial central” na formação dos profissionais de educação (Formosinho, Oliveira-Formosinho e Machado, 2010).

O reconhecimento não só da existência do saber experiencial e prático dos professores, mas também da possibilidade/necessidade de sobre eles se construir conhecimento científico coloca em causa, antes de mais, a divisão entre teoria e prática existente na formação de professores e a postura tradicional das instituições académicas face àquele saber (Elliot, 1993; Raymond e Lenoir, 1998; Shön, 2000; Tardif e Zourhlal, 2005; Laursen, 2007; Nóvoa, 2008; Korthagen, 2010;). Argumenta-se a favor de uma investigação em educação que deva inspirar-se mais na prática de ensino do que nas teorias fundamentais de educação (Lefebvre, 1988). A epistemologia da prática profissional como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2000, p. 10).

Uma das principais objeções ao reconhecimento da validade dos saberes da experiência dos professores prende-se com a rejeição, por parte do meio académico mais tradicional, dos saberes que resultem de estudos conduzidos fora do paradigma positivista. Este facto leva-os a desqualificar os saberes práticos dos professores e negar o seu reconhecimento como elemento a ter em consideração na investigação e na formação de professores. O que deixa os formadores de professores numa situação que Raymond e Lenoir (1998) designa de “duplo constrangimento”: por um lado, apresentam um discurso de legitimação dos saberes práticos dos professores e, por outro, correm o risco de verem esses saberes desacreditados se estes não forem totalmente explícitos e defendidos numa linguagem e em espaços que, sendo reconhecidos pelos colegas universitários, são, no entanto, estranhos aos professores. Na verdade, se “ aos olhos dos professores, o discurso universitário parece abstrato e

inutilmente complicado, podemos dizer que o seu próprio discurso pode igualmente parecer, aos olhos dos segundos, falsamente concreto e de uma clareza/objetividade por vezes duvidosa.” (Tardif & Zourhlal, 2005, p. 100).

Refletindo sobre a relação entre o saber praxeológico e o saber científico, Mialaret (1996) argumenta, igualmente, a favor da necessidade de as diferentes formas de saber se conciliarem. Este autor não tem dúvidas de que só uma relação que se deseja dialética, entre prática, teoria e investigação, permitirá obter respostas que permitam resolver os problemas da prática, inovando-a e enriquecendo-a não só a ela, mas, também, à investigação científica: “Todos os saberes têm razão de ser. (...) Atualmente, é-nos impossível ignorar todos os contributos quer sejam da ciência contemporânea, da prática educativa ou da investigação científica em educação. (*ibidem*, p. 187).”

Reconhecendo a ausência de uma solução imediata para este problema, alguns autores (Raymond & Lenoir, 1998) apontam como solução o formador de professores adotar um *modus vivendi* que integre discursos e estratégias apropriadas que lhe possibilitem jogar nos dois espaços: escola e meio académico universitário, enquanto “não existe (...) lugar legítimo e estruturado na cultura universitária que reconheça os saberes dos professores experientes como saberes dignos de consideração, como saberes sábios em todo o seu sentido” (1998, p. 79). A procura de formalização dos saberes práticos e da experiência pode ser vista como um caminho promissor para a “reconciliação” dos universos da teoria e da prática e para ultrapassar as atuais perspetivas sobre as relações entre os mundos da formação, da investigação científica e da prática. Para Ruthven e Goodchild (2008), a “reconciliação” entre os dois universos passa, passa pela harmonização das duas práticas, não tanto pelo estabelecer de perspetivas ou objetivos comuns, mas através do encontrar de meios/caminhos em que os propósitos e perspetivas de ambas as práticas possam ser coordenados, tornando possível a cooperação entre práticas de ensino dos professores e práticas de investigação dos académicos. Nas palavras de Boavida e Amado (2006), trata-se mais de encontrar pontes entre o saber empírico e prático dos professores e o saber teórico dos investigadores, do que propriamente de uma diferença entre os dois tipos de saber. Também Hadji (2001) partilha da mesma opinião. Para este autor, apesar das diferenças entre os dois tipos de conhecimento (científico e prático), devemos interrogar sobre as formas de articulação entre os dois e «questionarmos os serviços que a investigação científica pode prestar à “investigação” praxeológica. Com efeito, apesar de a experiência pedagógica nunca ser uma experiência científica, tal facto não deve impedir os investigadores científicos de poderem dar o seu contributo para a validação dos modelos de ação» (2001, p. 45).

Concebe-se, ainda, a investigação colaborativa entre professores e investigadores como uma forma de ultrapassar a tradicional dicotomia teoria/prática, conhecimento prático/conhecimento científico, possibilitando a produção de um conhecimento de base para ensinar (Elliot, 1993; Ruthven

& Goodchild, 2008; Gravani, 2008). Uma prática investigativa que, segundo Hadji, deve evitar a confusão de papéis entre práticos e investigadores¹ cabendo aos investigadores: “poderem (eventualmente) abrir e alimentar a prática pelo contributo de proposições vindas da sua prática de investigadores mas sem terem, em caso algum, o valor de asserção científica; deverem ‘testar’ (...) a validade das convicções conferindo sentido aos modelos de ação criados pelos professores” (2001, p. 47).

Outra das razões já acima aludidas para a divisão teoria/prática prende-se com uma visão simplista sobre o trabalho realizado pelo professor, decorrente do facto de os investigadores se posicionarem fora da escola e não dentro desta e desenvolvendo um trabalho de cariz antropológico na procura da *insider perspective* (Anderson e Herr, 1999). Os trabalhos desenvolvidos segundo esta linha de descoberta da “caixa negra” da escola (Lessard, 2009) permitiram obter uma descrição e compreensão da vida quotidiana do professor, que revelou uma realidade diferente da que os formadores e, em particular, o meio académico pensavam (Korthagen, 2010), assente numa perspectiva de *práticas sociais significativas* (*societally significant practices*) (Chaikin e Lave, 1996 cit. in Korthagen, 2010).

Por exemplo, ao contrário do que os formadores acreditavam, a grande maioria das experiências de aprendizagem dos futuros professores ou professores novíços enquadrava-se no tipo de atividades de aprendizagem em parceria ou colaboração (*apprenticeship learning*), segundo um *subprocesso de enculturação*, em que são modelados por linguagem e normas implícitas (Lave cit. Korthagen, 2010). Isto significou reconhecer que o processo de aprendizagem dos estudantes-professores é diferente daquele que até aí era sustentado pelas instituições de formação. A observação da realidade de ensinar mostrou que a formação dos futuros professores não resulta de um processo de aprendizagens de teorias educacionais, nem de um conjunto complexo de conceitos de aprendizagem, mas da sua imersão num sistema social e histórico em que se aprende enquanto parte e participante na prática social das escolas (Korthagen, 2010). Este modelo permite compreender, e explicar, por que muita da teoria apresentada aos professores na sua formação é raramente usada na prática e o fraco impacto da formação apenas teórica nos professores. Diversos estudos apresentam resultados neste sentido, colocando em causa a ideia vigente de supremacia da teoria sobre a prática, e de uma formação para a docência com base na transmissão da teoria (Clemente & Ramírez, 2008; Korthagen, Loughran e Russel, 2006).

¹ Este autor defende que se deve evitar a confusão de papéis entre investigadores e práticos. Ambos produzem teoria, os primeiros no sentido clássico em que se procura explicar a realidade mediante a proposição de um modelo descritivo/explicativo, e os segundos porque não podem agir sem uma representação da ação. Mas são teorias com objetivos diversos e que pressupõem formas de investigação diferentes: investigar questões científicas sobre a realidade tendo em vista a construção de modelos teóricos explicativos *versus* investigar questões de ordem praxeológica para produzir os fundamentos de uma prática.

Na verdade, em qualquer área do saber, a dicotomia teoria *versus* prática não faz sentido, na medida em que as práticas traduzem saberes, e estes são construídos a partir das práticas, ou seja, a produção do saber e a sua aplicabilidade estão necessariamente interligados, e ambos produzem pensamento e conhecimento. A função social da ciência será de provar que as crenças que fundamentam as práticas podem dar lugar a modelos praxiológicos quando validados, e testar as teorias dos investigadores enquanto suporte de modelos de ação (Hadji, 2001). Mas não esquecendo que a escolha de uma prática/modelo de ação não decorre apenas de critérios científicos, “e que como já o dissemos, nem tudo se pode provar em educação” (Boavida & Amado, 2006, p. 316). Nas palavras de Moles (1995),

ao lado das ciências exatas (?), há as ciências do inexato, do impreciso, do vago, das correlações fracas que nos aproximam, mais do que as ciências da natureza, do conhecimento real tal como temos de o defrontar e para o qual precisamos de construir uma epistemologia (regras para atingir a verdade), uma metrologia (ciências e técnicas da medida do impreciso) e uma metodologia (conhecimento dos processos que permitem ao ser humano agir sobre as coisas vagas) (p. 11).

3. Construir um modelo de formação de professores para *práticas realistas*

Uma das implicações que decorre do que temos vindo a expor sobre a relevância dos saberes docentes, prende-se com a forma de entender e construir a formação formal do professor. Uma mudança que pode ser entendida como uma “nova imagem” de aprendizagem para ser professor, um “novo modelo” de formação de professores, ou uma “revolução” em educação, e até, como um “novo paradigma” de desenvolvimento profissional (Villegas-Reimers, 2003). Nóvoa (2008), partilhando a reivindicação de uma nova forma de entender e organizar a formação dos professores, sugere um modelo assente no conceito de *transposição deliberativa*, que define como apoiado numa “ação docente que exige um trabalho de deliberação, um espaço de discussão em que as práticas e as opiniões singulares adquirem visibilidade e são submetidas à opinião dos outros. É por isso que recorro às expressões *saber analisar* e *saber analisar-se*” (p. 232). Neste sentido, os programas de formação devem ser entendidos como iniciativas que reforcem o papel dos professores como “pesquisadores” e que ofereçam estratégias diversas que vão, como por exemplo, de seminários de observação mútua a espaços de prática reflexiva, a laboratórios de análise coletiva das práticas e mecanismos de supervisão dialógica (Nóvoa, 2008).

Investigações evidenciaram, nomeadamente, um fenómeno de “choque com a realidade” sentido pelos professores noviços no início da sua atividade profissional, que leva ao “efeito de apagar” as aprendizagens feitas durante a formação, colocando em causa a eficácia quer das aprendizagens formativas quer dos resultados, e revelando que os professores tendem a mudar os seus

modelos de prática ajustando-os a modelos mais tradicionais de ensinar (Korthagen, Loughran e Russell, 2006).

A investigação e as políticas das últimas décadas neste domínio apelam, assim, a uma formação de professores reflexiva (Elliot, 1993; O'Hanlon, 1993; Lessard, 2009; Korthagen, 2004), como pedra basilar de um desenvolvimento e crescimento profissional alcançado pelo professor em resultado do ganho crescente de experiência e da análise sistemática da sua prática de ensino, mediante uma prática reflexiva (se bem que nem sempre posta em prática).

Aspira-se a um modelo de formação que rompa com o modelo tradicional de formação de professores e de desenvolvimento profissional assente na formação teórica, não necessariamente ligada à prática, e controlado por entidades governamentais e executado, fundamentalmente, por profissionais académicos ligados a universidades e instituições de ensino superior de formação de professores. Rompe-se com o modelo de formação assente quer numa aprendizagem do ser professor com base no princípio de *conhecimento-para-a prática (knowledge-for-practice)*, conhecimento formal e teoria, criado por investigadores para serem usados pelos professores para aumentar a eficácia da sua prática, quer no *conhecimento-na-prática (knowledge-in-practice)*, em que se reconhece como fundamental para ensinar o conhecimento prático ou embebido na prática. Para se reconhecer como válido o *conhecimento-da-prática (knowledge-of-practice)*, conhecimento para ensinar que não é dividido em formal e prático, adquirido pelos professores como resultado da sua reflexão sobre a prática e de um processo de investigação desenvolvido no seu contexto de trabalho quotidiano na procura de saber como ensinar de forma eficaz (Cochran-Smith, & Lytle, 1999; Villegas-Reimers, 2003, Perrenoud, 1993; Korthagen, 2010). Neste novo modelo de formação, os docentes desempenham um papel ativo, controlando, definindo objetivos e ajudando a implementar um modelo que parte de necessidades reais identificadas por eles na sua prática pedagógica quotidiana (Day, 2001; Calderhead, 1993; Perrenoud, 1993; Shulman, 1986; Korthagen, 2004).

As instituições deixam de ser encaradas apenas como fonte de conhecimentos e passa a ser-lhes exigido que acompanhem o processo de aprendizagem profissional, quer trabalhando as ideias e conceções sobre o ensinar e ser professor que os futuros docentes já trazem implícitas, quer desenvolvendo e favorecendo formas diferentes de aprender, dando-se particular atenção à supervisão e acompanhamento da prática, uma vez reconhecida a importância da experiência no processo formativo e de desenvolvimento profissional (Calderhead, 1991; Shön, 2000).

Esta forma de ver e conceber a formação de professores, acompanhando as mudanças de paradigma de análise e compreensão do trabalho do professor, já aqui abordadas, procurou novas formas de formação e de desenvolvimento profissional que, tendo em conta os saberes dos professores, “lhes permitam recuperar o poder e a autonomia de que tinham sido desapossados pelas medidas de standardização de tarefas e intensificação do trabalho (Nóvoa, 2008). Um modelo que

tem as suas raízes numa epistemologia da prática profissional nova, baseada “ no *princípio de que a prática profissional constitui em sim mesma um lugar autónomo e original de formação*², porque implica determinações e constrangimentos específicos” e singulares, que não são passíveis de ser reproduzidos de forma artificial quer em laboratórios, quer em contextos formativos de cariz teórico nas instituições de ensino superior (Tardif, Lessard e Gauthier, 1998, p. 25). Estamos perante uma formação de professores assente numa conceção de desenvolvimento profissional, de carácter contextual, com um professor ativo e que procura ter em consideração os saberes práticos dos professores e as suas preocupações pragmáticas (Laursen, 2007), valorizando a aquisição de conhecimentos, mas, principalmente, o desenvolvimento de competências.

Esta é uma formação de professores que Elliot (1993) designa de *ciência prática*, que assinala a emergência quer da imagem do “professor investigador”, quer o entendimento dos profissionais como aprendentes-na profissão que melhoram as suas práticas colaborativamente através de processos discursivos de reflexão entre pares e com os clientes. Pressupõe um desenvolvimento profissional que se assume como um projeto de cariz emancipatório que implica o comprometimento dos docentes não apenas com o seu desenvolvimento, mas, igualmente, com o desenvolvimento dos seus contextos profissionais e da profissão (Caetano, 2004). Uma transformação que ocorre no contexto das mudanças na cultura ocupacional docente em particular, e das profissões de serviço público em geral.

Trata-se de encontrar uma formação que tenha em consideração a verdadeira realidade da prática da atividade do professor, assente numa *perspetiva realista (realistic approach)* (Khorthagen, 2010) que integre na “reflexão sobre a formação de professores uma imagem *realista* das práticas, mesmo, e principalmente, se as desejarmos estimular no sentido de uma escola mais ativa, mais moderna, mais aberta ou mais igualitária” (Perrenoud, 1993, p.107). Uma das preocupações de Perrenoud ao propor *práticas realistas* é a de não se ficar apenas pela reprodução, mas antecipar as transformações e a evolução das práticas. Uma realidade que, para ele, só será possível com o conhecimento das condições e dos constrangimentos que marcam o trabalho real dos docentes, mas não esquecendo que os processos de inovação falham “porque não se mede o suficiente o desvio astronómico entre o que é prescrito e o que é viável nas condições efetivas do trabalho docente” (2002, p. 17). Como tal, formar segundo práticas realistas significa a necessidade de, a partir de um trabalho real, identificar os conhecimentos e as competências necessárias para “fazer aprender nessas condições”. Além disso, o reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação das situações a serem controladas, dos problemas a serem resolvidos, das decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das

² Itálico no original.

orientações éticas necessárias. Os quais não se adquirem na formação inicial e nem mesmo na contínua, mas alguns deles são construídos ao longo da prática – *os saberes de experiência* – por meio da acumulação ou da formação de novos esquemas de ação que enriquecem ou modificam o *habitus* docente. Cabe à formação inicial desenvolver os recursos básicos, bem como treinar os futuros professores para a sua utilização, não ficando apenas pelo domínio dos saberes e das didáticas e princípios pedagógicos (Perrenoud & Thurler, 2008). Argumenta-se em favor, e seguindo uma lógica de educação permanente, de uma formação centrada na escola, entendida como uma “ação educativa global, como uma formação participada e articulada com as situações e/ou nas situações de trabalho, fundindo formação inicial e contínua no mesmo processo de educação ao longo da vida” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 268).

Pensando num modelo de formação que se proponha a esse objetivo, Perrenoud e Thurler, apresentam a seguinte lista de princípios a considerar na sua elaboração (Perrenoud & Thurler, 2008, p. 16): “1) Transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações; 2) Um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessários ao exercício da atividade docente; 3) Um plano de formação organizado em torno das competências; 4) Uma aprendizagem por problemas, segundo um procedimento clínico; 5) Uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática; 6) Uma organização modular e diferenciada; 7) Uma avaliação formativa baseada na análise do trabalho; 8) Tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições; 9) Uma parceria negociada com profissionais; 10- Uma divisão dos saberes favorável à sua mobilização no trabalho.”

Significa que aprender a ensinar não passa por ensinar novas teorias, que modifiquem e contrariem as teorias subjetivas sobre ensinar de que os candidatos são portadores, mas pelo experienciar de situações práticas utilizando diferentes formas de ensinar que, lentamente, os possam levar à construção de novas formas de pensar sobre o ensinar (Korthagen, 2010). Como a atividade de ensinar ocorre num contexto particular, nenhum corpo de conhecimento possui uma resposta apropriada a todas as situações, pelo que muito do que devem aprender os futuros professores deve ser aprendido na e com a prática e menos na preparação da prática. (Ball & Cohen, 1999). Podem-se aprender conteúdos, conhecimento sobre as crianças, aprendizagem e pedagogia. Mas o uso desse conhecimento depende de um conhecimento que apenas pode ser aprendido inteiramente na prática através da leitura das situações, dos movimentos e das decisões, cada uma delas contextualizada num determinado momento temporal e com determinadas pessoas. É na sua combinação singular que o conhecimento profissional pode ser criado, promovendo um desenvolvimento profissional que será tanto “mais adequadamente desenvolvido se podermos desenvolver formas de aprender e ensinar sobre a prática na prática” (Ball & Cohen, 1999, p. 12).

Como referem Ball e Cohen (1999), “centrado na prática” não significa necessariamente participar em situações de sala de aula reais. Aliás, apesar de se reconhecer que o contacto direto confere imediaticidade e autenticidade, pode, também, interferir com a oportunidade de aprender, ao limitar a atenção do formando ao tipo de ensino usado na turma observada em particular. Centrado na prática significa encontrar outras estratégias de aprendizagem prática, como por exemplo, gravações vídeo de salas de aula de diferentes professores, materiais curriculares diversos, a discussão, a partilha de ideias e de concepções diferentes entre estudantes-professores, tutores e formadores.

Outro fator importante na promoção de uma *prática realista* ou de uma *perspetiva realista* é o desenvolvimento de escolas *comunidades de prática*, focadas na cocriação de significados educacionais e pedagógicos dentro de comunidades profissionais de professores como aprendentes³ (Hargreaves, 1998; Ball & Cohen, 1999; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Putnam & Borko, 2000; Shulman & Shulman, 2004; Rigano & Ritchie, 2007; Korthagen, 2010;). Isto significa defender uma aprendizagem do aprender a ensinar encarada como um processo em que o domínio de práticas, no caso da formação inicial, requer dos estudantes-professores o comprometimento num diálogo com professores experientes, tendo em vista a sua total participação nas práticas socioculturais de uma comunidade de aprendizagem (*teaching community*) (Rigano & Ritchie, 2007). Trata-se de uma perspetiva de formação coletiva (Ball e Cohen, 1999), ancorada nas situações e contextos reais e na relação do sujeito com as situações educativas com que está comprometido (Raymond & Lenoir, 1998). Enquanto esforço coletivo, as *comunidades profissionais de aprendizagem* (*professional learning communities*), podem, em particular, desempenhar um papel fundamental. Na medida em que se assumem como “ grupo de pessoas partilhando e questionando criticamente a sua prática de forma reflexiva, colaborativa, inclusiva, uma aprendizagem orientada, num percurso de promoção do crescimento; funcionando como uma empresa coletiva. O seu objetivo é promover a sua eficácia profissional para benefício dos alunos” (Stoll *et al.*, 2006, p. 223) partilhando preocupações, problemas ou interesse comuns, através do aprofundamento do seu conhecimento de forma contínua e persistente (Putnam & Borko, 2000). Simultaneamente, proporciona aos professores a oportunidade de desenvolver, de negociar e de partilhar o seu conhecimento pessoal profissional, promovendo o seu crescimento profissional como resultado de uma aprendizagem comunitária, em ambas as

³ Esta perspetiva, segundo Korthagen, vai ao encontro da pedagogia de Freire (1972) que defendia o desenvolvimento da consciência crítica acerca da realidade como suporte da ação, e que ele designou de *conscientização*. Para Paulo Freire, conhecer a realidade só é possível através da sua compreensão crítica, pois quando as pessoas não têm uma compreensão crítica da sua realidade, apreendem-na como fragmentos e não como elementos interativos integrantes do todo. O desenvolvimento da *conscientização* resultará do diálogo ativo dentro da comunidade.

situações, formação inicial (*preservice*) e durante o exercício da profissão (*inservice*) (Putnam & Borko, 2000).

Reflexões Finais

Quer se fale de uma “perspetiva realista” (Korthagen, 2010) ou de uma formação de “práticas realista” (Perrenoud, 1993), ou da criação de uma “ciência prática” (Elliot, 1993), todos os autores sublinham a necessidade de repensar a formação de professores que capacite os futuros profissionais para o exercício de uma profissão complexa, pela diversidade e imprevisibilidade que caracterizam as situações educativas. Neste sentido, a formação de professores deve ter como princípio basilar que o aprender a ser professor é, fundamentalmente, um processo dinâmico que se inicia com a formação inicial e se vai construindo e reconstruindo ao longo da vida profissional, a par do desenvolvimento pessoal, da história de vida dos protagonistas e das suas singularidades pessoais. Para alcançar tal desiderato, o modelo ideal de formação não é o que assenta num conjunto de princípios e regras que definem o que é ser um “bom professor”, mas aquele que dê conta da complexidade da profissão docente, proporcionando aos futuros profissionais, mas igualmente, aos que se encontram em exercício, por um lado, o desenvolvimento de competências investigativas e reflexivas que conduzam, em contextos colaborativos, ao exercício de uma reflexividade crítica sobre a prática, que possibilite o incremento de novos saberes; por outro, o fomento, nos futuros profissionais, da noção de uma formação inacabada, que se constrói no decurso da vida profissional e que consubstancia num processo permanente de desenvolvimento profissional e pessoal.

Referências

- ANDERSON, G.; HERR, K. (1999). The new paradigm wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? **Educational Researcher**, 28 (1-2), 1999, p. 12-21.
- BALL, D. L.; COHEN, D.K. Developing practice, developing practitioners. Toward a practice-based theory of professional education. In Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (eds.) (1999). **Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- BOAVIDA, J.; AMADO, J. **Epistemologia, identidade e perspectivas**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2006.
- BORGES, M. L. “Os professores, atores na construção da sua profissionalidade: o papel dos saberes experienciais. **Atas do XX Colóquio da AFIRSE Formação Profissional: investigação educacional, teorias, políticas e práticas**. De 31/1 a 2/2 de fevereiro de 2013: 1105-1117
- BORGES, M. L. Profissionalidade docente: da prática à praxis. **Investigar em Educação - II^a Série**, Número 2, 2014, p. 39-53.
- CAETANO, A. P. **A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores**. Porto: Porto Editora, 2004.

CALDERHEAD, The nature and growth of knowledge in student teaching. **Teaching and Teacher Education**. Vol. 7, nº 5/6, 1991, p. 531 – 535.

CALDERHEAD, J. The contribution of research on teachers' thinking to the Professional development of teachers. In DAY, C.; CALDERHEAD, J.; DENICOLA, P. (org.) **Research on teacher thinking: understanding professional development**. Bristol: Falmer Press, 1991, p.11 -18.

CLEMENTE, M. & RAMÍREZ. How teachers express their knowledge through narrative. **Teaching & teacher education**. Nº 24, 2008, p. 1244-1258.

COCHRAN-SMITH, M. & LYTLE, S. Relationship of Knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**. Nº 24, 1999, p. 249 – 305.

CONNELLY, M.; CLANDININ, D. & HE, M. F. Teachers's personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. **Teaching and teacher education**. Vol.13, Nº 7, 1997, p. 665-674.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

EISNER, E. Is the "art of teaching" a metaphor? In KOMPFF, M.; BOND, W.R.; DWORET, D. & BOAK, R. **Changing research and practice. Teachers' professionalism identities and knowledge**. London: Falmer Press, 1996.

ELLIOT, J. Professional education and the idea of a practical educational science. In Elliot, J. (Ed.). **Reconstructing Teacher Education**. London: Falmer Press, 1993.

ERAUT, M. **Developing professional knowledge and competence**. London: Falmer Press, 1994.

ESTEVES, M. Construção de desenvolvimento das competências profissionais dos professores. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**. Nº 8, 2009, p. 37-48. Consultado em 10/4/2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Docência, interação pessoal e desenvolvimento humano. In FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. **Formação, desempenho e avaliação de professores**. Mangualde: Edições pedagogo, 2010.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuis – RS: Ed. INJUI, 1998.

GOODSON, I. **Conhecimento e vida profissional**. Porto: Porto Editora, 2008.

GRAVANI, M. Academics and practitioners: partners in generating knowledge or citizens of two different worlds? **Teaching and Teacher Education**. Nº 24, 2008, p. 649 – 659.

HADJI, C. Da cientificidade dos discursos sobre educação. In Estrela, A.; Ferreira, J. (Orgs.) **Investigação em educação: métodos e técnicas**. Lisboa: EDUCA, 2001.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw Hill, 1998.

KORTHAGEN, F.A.J. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. **Teaching and Teacher Education**. Nº 20, 2004, p. 77-90.

KORTHAGEN, F. Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. **Teaching and teacher education**. 26, 2010, p. 98-106.

KORTHAGEN, F.; LOUGHRAN, J.; RUSSELL, T. Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. **Teaching and teacher education**. 22, 2006, p. 1020-1041.

LAURSEN, P.F. Student teachers' conceptions of theory and practice in teacher education. (paper presented at ISATT Conference, Brock University, July), 2007

http://www.isatt.org/ISATT-papers/ISATT-papers/Laursen_StudentTeachersConceptionsofTheoryandpractice.pdf

LEFEBVRE, B. La Recherche qualitative et l'analyse de contenu en sciences de l'éducation. In ESTRELA, A.; NÓVOA, A.; RODRIGUES, A.; FALCÃO, E. e PINTO, P. R. (Orgs.) **La Methodologie de Recherche en Education. Actes do Colloque Internacional da AIPELF**. Lisbonne: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, 1998.

LESSARD, C. O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**. Nº 8, 2009, p. 37-48. Consultado em 10/4/2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

MIALARET, G. Savoirs théoriques, *savoirs scientifiques et savoirs d'action en education*. In *Barbier, J. M. (Org.). Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 1996.

MOLES, A. **As ciências do impreciso**. Porto: Afrontamento, 1995.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In Tardif, C.; Lessard, C. **O Ofício de Professor. História, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008, p. 217-233.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. in Formosinho, J. (Coord.) **Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor. Profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. & THURLER, M. **As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PUTNAM, R. T., & BORKO, H. What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?. *Educational Researcher*. Vol.29, 2000, p. 4 -15. *Webpage citation:* <http://www.aera.net/pubs/er/arts/29-01/putnam02.htm>

RAYMOND, D.; LEONNOIR, Y. Enseignants de métier et formation initiales. Une problématique divergente et complexe. In RAYMOND, D.; LENOIR, Y. (Éds.) **Enseignants de métier et formation initiale. Les changements dans les rapports de formation à l'enseignement**. Paris: DeBoeck, 1998.

RIGANO, D. & RITCHIE, S. Learning the craft: a student teacher's story. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. Vol. 27, nº 2, 2007, p. 127 – 140.

ROLDÃO, M.C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Saber (e) Educar**. Universidade do Minho, Nº 13, 2008.

RUTHVEN, K. & GOODCHILD, S. Linking researching with teaching. Towards synergy of scholarly and craft knowledge. In ENGLISH, L.D. (ed.) **Handbook of International Research in Mathematics Education**. New York: Routledge. 2008.

SÁ-CHAVES, I. **Formação, conhecimento e supervisão**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

- SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1991.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. 1986). In SHULMAN, L. **The wisdom of practice. Essays on teaching, learning and learning to teach**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004, p. 189-215.
- SHULMAN, L.; SHULMAN, J. How and what teachers learn: a shifting perspective. **Journal Curriculum Studies**. Vol. 36, nº 2, 2004, p. 257 – 271.
- STOLL, L.; BOLAM, R.; MCMAHON, A.; WALLACE, M. & THOMAS, S. Professional learning communities: a review of the literature. **Journal of Educational Change**. 7, 2006, p. 221-258.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 13, 2000, p. 5-24.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. & GAUTHIER, C. **Formação dos Professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 1998.
- VAN DER MAREN, J.M., **Méthodes de recherché pour l'éducation**. Bruxelles: De Boeck, 1995.
- VILLEGAS-REIMERS, E. **Teacher professional development: an international review of the literature**. Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO, 2003 (www.unesco.org/iiep)