

Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores

Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Universidade Federal de Rondônia

Marilene Proença Rebello de Souza

Universidade de São Paulo

Resumo

Este artigo visa introduzir alguns elementos de reflexão no campo da formação de professores, tomando por base a temática dos saberes docentes em torno da qual tem sido produzido um grande número de pesquisas nos últimos vinte anos. O eixo central da discussão encontra-se na busca de um modelo de formação docente centrado na racionalidade prática, permitindo conhecer de que forma os professores transformam em prática pedagógica as diferentes experiências formativas vividas ao longo da carreira profissional. Conhecer de que forma os saberes docentes são apropriados, modificados e mobilizados na prática pedagógica pode contribuir para a construção de propostas formativas que considerem esses saberes e a sua constituição como o ponto de partida dos projetos de formação, valorizando os professores como produtores de saberes. Para tanto, realizamos uma pesquisa de abordagem etnográfica que se desenvolveu durante um ano e meio com uma professora alfabetizadora, visando compreender o processo de apropriação de saberes docentes à luz da teoria do cotidiano. A pesquisa evidencia pelo menos dois elementos fundamentais na constituição desses saberes docentes: a historicidade e a dialogicidade, resultados de um processo complexo de apropriação/objetivação e criação que ocorre no cruzamento entre a trajetória individual de cada professor e a história das práticas sociais e educativas.

Palavras-chave

Saberes docentes – Formação de professores – Cotidiano.

Correspondência:

Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Universidade Federal de Rondônia/

Campus Rolim de Moura

Rua Jamari, 6616 – Boa Esperança

78987-000 – Rolim de Moura – RO

e-mail: marlizibetti@yahoo.com.br

Appropriation and mobilization of knowledges in pedagogical practice: contribution to teacher education

Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Universidade Federal de Rondônia

Marilene Proença Rebello de Souza

Universidade de São Paulo

Abstract

The topic of teacher knowledges has received attention from scholars and researchers during the last twenty years. The hub of the discussion lies on the search for a model of teacher education centered on practical rationality, making it possible to learn the way in which teachers transform into pedagogical practice the different formative experiences they have throughout their careers. Learning how teachers' knowledges are appropriated, modified and mobilized in their pedagogical practice can contribute to design formation proposals that take these knowledges and their constitution as the starting point of formation projects, regarding teachers as the producers of knowledges. To such purpose, we have carried out for a year and a half an ethnographic study with a literacy class teacher, seeking to understand the process of appropriation of teaching knowledges in light of the theory of everyday life. The study clarifies at least two fundamental elements in the constitution of teacher knowledges: the historicity and dialogicity, results of a complex process of appropriation/objectivation and creation that takes place at the crossing of the individual teacher's trajectory and the history of social and educative practices.

Keywords

Teacher knowledges – Teacher education – Everyday life.

Contact:

Marli Lúcia Tonatto Zibetti
Universidade Federal de Rondônia/
Campus Rolim de Moura
Rua Jamari, 6616 – Boa Esperança
78987-000 – Rolim de Moura – RO
e-mail: marlizibetti@yahoo.com.br

A última década tem sido fortemente marcada pelas discussões em torno da formação docente. O modelo da *racionalidade técnica*, característico dos anos 1970 e que dominou durante mais de uma década a área da formação docente, passa a ser substituído pelos argumentos da *racionalidade prática* que considera os professores como profissionais reflexivos (Schön, 2000), investindo na valorização e no desenvolvimento dos saberes docentes e na consideração destes como pesquisadores (Elliot, 1997) e intelectuais críticos (Giroux, 1997). As concepções do professor prático-reflexivo obtiveram uma rápida apropriação e expansão no Brasil, desencadeando no meio acadêmico uma série de análises e críticas de pesquisadores brasileiros, destacando-se os trabalhos de Pimenta e Ghedin (2002) e Facci (2003).

Com base nessa polêmica, este artigo visa introduzir alguns elementos a mais de reflexão no campo da formação de professores, tomando por base a temática dos saberes docentes em torno da qual tem sido produzido um grande número de pesquisas nos últimos vinte anos, a partir de concepções e orientações variadas defendidas por Gauthier *et al.* (1998), Borges, C. M. F. (2002), Borges, C. (2001) e Tardif e Gauthier (2001), dentre outros. Os diferentes enfoques sobre os saberes docentes, que têm sustentado as pesquisas mais recentes nessa área, coincidem no sentido de reconhecer que a atuação pedagógica na docência não se dá apenas com base nos conhecimentos obtidos durante os cursos de formação, mas que, ao atuar em sala de aula, os professores produzem saberes. Para as pesquisas na área de formação de professores, aproximar-se desse campo de produção e mobilização de saberes que é a sala de aula, lugar por excelência da atuação do professor, permite conhecer de que forma os professores transformam em prática pedagógica as diferentes experiências formativas vividas ao longo da carreira profissional.

Na discussão posta no âmbito acadêmico no que se refere à razão prática, introduziremos,

neste artigo, uma concepção que tem suas raízes no olhar antropológico, articulado a uma compreensão da prática docente advinda do processo de apropriação, tal como concebido por Heller (1987) e apresentada nos trabalhos de Mercado (1991) e Rockwell (1990). Partimos do pressuposto que conhecer de que forma os saberes docentes são apropriados, modificados e mobilizados na prática pedagógica pode contribuir para a construção de propostas formativas que considerem esses saberes e a sua constituição como o ponto de partida dos projetos de formação, valorizando os professores como produtores de saberes, que podem ser definidos, conforme Rockwell (1990), como “... os conhecimentos efetivamente integrados à prática cotidiana” (p. 3).

Para tanto, faremos uma breve incursão pelas diferentes abordagens que têm sustentado as principais pesquisas no campo dos saberes docentes, introduzindo a perspectiva dos saberes no cotidiano escolar. Em seguida, a partir de uma cena obtida durante pesquisa etnográfica em uma classe de alfabetização, analisaremos o processo de apropriação de saberes pela professora participante da pesquisa, evidenciando dois elementos fundamentais na constituição dos saberes docentes: a historicidade e a dialogicidade.

Saberes docentes: identificando enfoques e tipologias

O artigo de Tardif, Lessard e Lahaye, “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente”, publicado no Brasil em 1991, foi um dos impulsionadores dos estudos mais recentes sobre os saberes docentes em nossa realidade. Partindo das contribuições da Sociologia do trabalho e das profissões, os autores canadenses apresentam um esboço da problemática do saber docente e suas relações com a prática pedagógica, identificando as características, os tipos de saberes, bem como a relação que os professores estabelecem com estes.

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), o saber docente pode ser definido como

[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. (p. 218)

Os saberes da formação profissional são constituídos pelos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores e são compostos também pelos saberes pedagógicos que se articulam às ciências da educação e apresentam-se como “[...] doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas, mais ou menos coerentes, de representações e de orientações da atividade educativa” (p. 219). Os saberes pedagógicos são incorporados aos processos formativos da profissão, fornecendo o arcabouço ideológico, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas.

Os saberes, que correspondem aos diversos campos do conhecimento e que se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas, são denominados pelos autores como saberes das disciplinas dentre os quais se encontram, por exemplo, matemática, história, literatura e também são transmitidos nos cursos de formação.

Os saberes curriculares apresentam-se sob a forma de programas escolares e correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos com base nos quais a escola organiza e apresenta os saberes sociais por ela selecionados para serem ensinados pelos professores.

Aos saberes específicos desenvolvidos pelos professores com base em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) denominam saberes da experiência.

Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma

de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. (p. 220)

Pode-se chamar de saberes da experiência o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e requeridos no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação ou dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou de teorias. Eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente). (p.228)

Os saberes da experiência são compostos por *objetos-condições* nos quais estão inclusas as relações e interações que os professores constroem com os demais atores em sua prática; as normas e obrigações sob as quais precisam trabalhar; e a instituição como meio composto por diversas funções. Em relação a esses objetos é que se estabelece, segundo os autores, uma distância entre os saberes da formação e os saberes da experiência, que é vivida de maneira diversa pelos profissionais, principalmente nos anos iniciais da carreira. Alguns rejeitam a formação recebida, outros a reavaliam à luz das aprendizagens adquiridas e outros, ainda, julgam essa contribuição de uma forma mais específica, apontando aquilo que foi útil.

A posição defendida por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) é a de que um professor não é alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros nem é também apenas um agente determinado por mecanismos sociais. O professor é definido como um ator, ou seja, um sujeito que assume sua prática de acordo com o sentido que ele mesmo lhe atribui, possuindo conhecimentos e um saber-fazer que são oriundos de sua própria atividade docente a partir da qual ele a estrutura e a orienta.

Gauthier *et al.* (1998) defendem a idéia de que o saber está sempre ligado a exigências de racionalidade, mas uma racionalidade que foge à rigidez das ciências naturais. “O saber pode ser racional sem ser um saber científico” (p. 337).

Para os autores, as ciências da Educação não podem prescrever diretamente a ação, principalmente em se tratando de situações de natureza complexa como são as de ensino.

Em torno do prático implicado na ação, cria-se uma espécie de espaço pedagógico, um espaço de saberes e de decisões, um espaço de liberdade e de jogo também, um espaço para investir e criar. (p. 337)

Segundo Gauthier *et al.* (1998), o saber dos professores é considerado sob o ângulo argumentativo e social. “[...] propomo-nos a encarar o saber como a expressão de uma razão prática. E essa razão prática depende muito mais da argumentação e do juízo do que da cognição e da informação” (p. 339). Ou seja, o saber é resultado de uma produção social e, portanto, pode ser revisto, reavaliado e inclusive refutado, sendo, válido pela sua capacidade de persuadir, originando-se na interação entre sujeitos inseridos em um contexto.

O ensino é considerado uma atividade complexa que obriga o professor a julgar, tarefa que o força a agir e tomar decisões em situações de emergência, as quais exigem a elaboração e a aplicação de regras e também exigem reflexão. “Esse julgamento se apóia em saberes, isto é, nas razões que levam a orientar o julgamento num sentido e não no outro” (p. 341). Por isso, os saberes dos professores só podem ser compreendidos em relação com as condições que estruturam seu trabalho.

Para os autores, o professor não é um mero aplicador do saber produzido por outros, mas ele constrói uma boa parte de seu saber na ação, posição que os afasta da visão cientificista radical que reduz o professor a um técnico, mas também discorda da postura do *reflexivismo* de Schön (2000) por defenderem que o professor, para formular e resolver um problema, não recorre apenas aos saberes oriundos da experiência e sim a toda uma bagagem de saberes provenientes de sua formação profissional.

O saber docente, nessa perspectiva, pode ser definido como um tipo particular de saber:

“aquele adquirido para e/ou no trabalho e mobilizado tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino” (Gauthier *et al.* 1998, p. 344), caracterizando-se por: 1) ser adquirido parcialmente em uma formação específica; 2) ter sua aquisição relacionada também à socialização profissional e à experiência prática; 3) ser mobilizados em uma instituição específica, a escola, e estão a ela ligados; 4) ser utilizados no âmbito do trabalho (o ensino); 5) baseiam-se na tradição.

Outra contribuição ao estudo sobre os saberes docentes foi produzida por Pimenta (2002) que aborda essa temática na perspectiva da formação e dos estudos sobre a identidade da profissão docente. Para a autora, “a natureza do trabalho docente é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados”. Para isso, atribui ao trabalho de formação de professores nas licenciaturas, a tarefa de desenvolver com os futuros professores “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” que possibilitem aos mesmos “irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (p.18).

Em seu trabalho de formação nos cursos de licenciatura e Pós-Graduação da Universidade de São Paulo, a autora tem se dedicado a pesquisas relacionadas à identidade profissional do professor, enfatizando os aspectos relacionados à questão dos saberes que configuram a docência.

A prática social deve ser considerada como ponto de partida e ponto de chegada do trabalho de formação, possibilitando uma ressignificação dos saberes na formação dos professores. Com base em suas experiências de ensino e pesquisa, a autora explicita a necessidade de se enfatizar, no trabalho de formação, três tipos de saberes da docência: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

Os saberes da experiência são aqueles relacionados com a trajetória que os futuros professores viveram como alunos durante a vida escolar. Os formandos também trazem conhecimentos sobre o ser professor de sua vivência social e das

experiências que possam ter vivido nas diferentes escolas que já tenham atuado. Os que já possuem outra formação, como o curso de Magistério, trazem conhecimentos desse período.

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (Pimenta, 2002, p. 20)

Outro tipo de saber necessário aos docentes são os saberes do conhecimento. Para a autora, conhecimento não se reduz à informação. A informação é apenas o primeiro estágio do conhecimento. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. “O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria” (p. 22). As informações precisam ser recebidas e trabalhadas para que se possa construir a inteligência.

Segundo a autora, para o domínio de saber ensinar do professor, não são suficientes os saberes da experiência e os conhecimentos específicos, mas são necessários também os saberes pedagógicos e didáticos, que foram os que menos ganharam destaque na história de formação de professores, e devem ser construídos a partir das necessidades postas pelo real, superando esquemas concebidos *a priori* pelas ciências da Educação. “Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação” (p. 25).

Ao entrar em contato com os saberes sobre a Educação e sobre a Pedagogia, os profissionais tomarão conhecimento de instrumentos que servirão para questionar e alimentar suas práticas, permitindo seu confronto. É nesse confronto que se produzem os saberes pedagógicos.

Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prá-

tica, que os confronta e os reelabora. (Pimenta, 2002, p. 26)

A análise das contribuições de Pimenta demonstra que a autora defende a importância da prática e da experiência escolar na constituição dos saberes docentes e na constituição da identidade do professor. No entanto, alerta para a necessidade de que essa prática e experiência sejam articuladas às contribuições teóricas de forma crítica, de maneira que os professores possam ser formados como intelectuais críticos e reflexivos.

Os diferentes enfoques sobre os saberes docentes analisados até aqui valorizam a formação teórica e pedagógica para a constituição dos saberes docentes e enfatizam o caráter formador e coletivo da experiência prática dos professores. Outro aspecto que caracteriza os enfoques dos autores analisados é a construção de tipologias que permitem classificar os saberes de acordo com sua caracterização.

Embora concordemos com os autores analisados em relação à valorização da formação teórica e à importância da prática como instância de apropriação e mobilização de saberes, nossa perspectiva difere das anteriores na medida em que não tem como objetivo classificar os saberes docentes em tipologias, mas sim entender o processo de apropriação desses saberes e sua utilização no exercício da docência.

Dessa forma, na perspectiva dos estudos do cotidiano, a apropriação dos saberes por parte dos docentes é resultado de um processo histórico por meio do qual os professores transformam os conhecimentos a que tiveram acesso ao longo de sua formação e atuação profissional em saberes que são mobilizados no exercício da profissão. Portanto, úteis ou não à prática, mantidos ou modificados, a partir de sua contribuição no cumprimento das tarefas educativas, conforme explicitaremos a seguir.

Saberes docentes à luz da teoria do cotidiano

Os estudos sobre os saberes docentes na perspectiva de Rockwell e Mercado (1986), Mer-

cado (1991; 2002) estão embasados nos trabalhos teóricos de Agnes Heller (1987) sobre a natureza e as características do saber cotidiano.

Por conteúdo do saber cotidiano, Heller (1987) entende “a soma dos conhecimentos sobre a realidade que utilizamos de uma maneira efetiva na vida cotidiana do modo mais heterogêneo (como guia para as ações, como temas de conversa etc.)” (p. 317). Saber este que varia em conteúdo e em extensão de acordo com a época e as classes sociais, uma vez que os conhecimentos necessários para o funcionamento da vida cotidiana em determinado período podem não ser apropriados pelos sujeitos. Além disso, as possibilidades de domínio, por todos os sujeitos, dos conhecimentos disponíveis em uma determinada época e classe social, são tanto menores quanto maior for a divisão de trabalho nessa sociedade. Conforme Heller (1987), “os conhecimentos obrigatórios e os possíveis divergem notavelmente segundo o lugar [que ocupam] na divisão do trabalho” (p. 318).

De acordo com Heller (1987), o saber científico se soma ao saber obtido por meio das outras experiências cotidianas. Ou seja, para a autora, saber algo significa que o indivíduo se apropria das informações presentes em seu meio, incorpora nelas sua própria experiência e assim é capaz de desenvolver as ações com as quais se depara na vida cotidiana. “O saber cotidiano acolhe (ou pode ser que acolha) certas aquisições científicas, mas não o saber científico como tal. Quando um conhecimento científico infiltra-se no pensamento cotidiano, o saber cotidiano o assimila englobando-o em sua própria estrutura” (p. 322). Dessa maneira, os conhecimentos científicos não mudam a estrutura do saber cotidiano em sua essência, porém servem de guia ao saber prático.

A partir desse referencial teórico, Rockwell (1990) afirma que o saber docente não se objetiva no discurso normativo da Pedagogia, mas na atuação cotidiana dos professores.

É um conhecimento local gerado e aplicado na relação entre biografias particulares dos professores e a história social que lhes

compete viver. Se expressa e existe nas condições reais da aula, que são distintas das condições acadêmicas que permitem a expressão do saber pedagógico. Alguns dos elementos deste saber docente são mais antigos que a escola ou que a especialização da função docente; o professor incorpora à sua prática o saber social acerca de como interagir com as crianças, assim como o conhecimento cultural da linguagem e a relação com a escrita. Em sua prática se mesclam necessariamente o saber cotidiano e o saber técnico-científico. (p. 15)

Para Mercado (1991), os saberes docentes incluem informações relativas ao ensino que foram significativas aos professores durante sua formação acadêmica ou que foram fornecidas por companheiros ou familiares professores, os quais tiveram alguma influência sobre sua atuação, além de práticas observadas em outros professores nas escolas em que passaram como alunos ou como professores.

A apropriação dos saberes que necessitam para ensinar é feita pelos professores com a contribuição das relações estabelecidas com as crianças, com os materiais curriculares, com os colegas, com os pais dos alunos e com quaisquer outras informações que lhes chegam sobre a docência.

Para a autora, essa apropriação se fundamenta na reflexividade que a própria atividade de ensinar impõe aos professores e, nesse processo, eles geram novos saberes e, às vezes, incorporam ou descartam propostas pedagógicas oriundas de diferentes épocas ou âmbitos sociais. Portanto, nessa perspectiva, os saberes docentes são considerados como “pluriculturais, históricos e socialmente construídos” (Mercado, 2002, p. 36).

Afirmar que os saberes docentes são históricos significa compreender sua construção em momentos históricos particulares. Revelam o complexo processo de apropriação e construção efetuado pelos docentes, por meio da seleção e utilização de elementos diversos a que tiveram acesso nos diferentes momentos de sua formação e atuação profissional.

Alguns desses processos demonstram a continuidade histórica de práticas estabelecidas de longa data. No entanto, nem toda prática docente se explica, ou é explicada, pela continuidade histórica, ou seja, nem toda prática caracteriza-se como reprodução. Há uma grande diversidade de atuações segundo Rockwell e Mercado (1986) que não consiste apenas em fazer as mesmas coisas de forma diferente, mas

[...] incluem uma gama de concepções divergentes acerca do trabalho do professor, assim como diferentes prioridades quanto ao âmbito de trabalho [...]. (p. 70)

Ao referirem-se às experiências diárias da docência, os professores destacam as marcas oriundas de diferentes épocas de sua formação ou vivência profissional, apontando o diálogo que estabelecem entre as suas percepções individuais e as linhas de pensamento provenientes de diferentes fontes. Conforme esclarece Bakhtin (1997a):

[...] o nosso próprio pensamento – nos âmbitos da filosofia, das ciências, das artes – nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento. (p. 317)

O dialogismo proposto por Bakhtin pressupõe o papel do outro na constituição do sentido, por isso o autor afirma que nenhuma palavra é nossa, pois traz em si a perspectiva de outras vozes. Em relação ao trabalho docente, outras instâncias de diálogo estão na base da construção dos saberes dos professores. São as vozes dos aprendizes que interagem o tempo todo com quem ensina, conforme afirma Mercado (2002), a partir dos resultados de sua pesquisa:

Sem dúvida, do meu ponto de vista, é na relação com os alunos que os saberes docentes não só são validados pelos professores, mas é nela que, privilegiadamente, se constituem. (p. 92)

Nas pesquisas da autora sobre a constituição dos saberes docentes, também compareceram as vozes sociais oriundas da atualização profissional, do currículo, dos livros de texto e de outras ocupações paralelas à docência. Além disso, no espaço da aula, coexistem diferentes culturas, tanto dos professores quanto dos alunos e, nesse encontro, também ocorre a constituição de saberes os quais se caracterizam pela sua pluralidade.

A heterogeneidade da prática docente é resultado da progressiva apropriação e utilização de práticas ao longo da vida de cada professor, apropriação que ocorre em diferentes contextos culturais e sociais que também estão em processo de transformação. Por isso, Mercado (2002) afirma que a construção dos saberes docentes é parte de um processo histórico de caráter coletivo e, portanto, dialógico destes.

Isto é, esses saberes são compartilhados não só em termos do presente, havendo também neles marcas de práticas provenientes de outros espaços sociais e momentos históricos que se atualizam na prática de cada professor. (p. 23)

Pois conforme esclarece Heller (1987),

Há que se perceber que segundo a época e as classes sociais não só mudam os conteúdos de tais conhecimentos, senão também sua extensão. (p.317-318)

Tomando os saberes docentes como pluriculturais, históricos e socialmente construídos, Mercado (2002) afirma que aquilo que os professores dizem sobre o que fazem também apresenta essas características, pois a partir da concepção de Bakhtin (1997b) sobre o caráter dialógico da linguagem, podem ser também analisadas como históricas, pluriculturais e sociais as percepções que os professores manifestam sobre o ensino. Para Bakhtin (1998):

Todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido,

uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções. (p. 100)

Portanto, de acordo com a pesquisa de Mercado (2002), as explicações e reflexões que os professores realizam sobre o trabalho de ensinar, a forma como justificam o que fazem e porque fazem remetem sempre aos seus conhecimentos sobre o ensino e à sua experiência no trabalho diário. Considerando as contribuições de Heller (1987) e de Bakhtin (1997b), Mercado (2002) analisa as manifestações dos professores sobre o ensino como “uma construção histórica e coletiva, um produto social e cultural desenvolvido na dimensão da vida cotidiana” (p. 37).

Em síntese, as autoras defendem que no trabalho cotidiano dos professores ocorre um processo coletivo de apropriação de saberes que é atravessado por várias dimensões: a história social, a história pessoal de cada professor, o diálogo entre os docentes e destes com seus alunos e com os demais sujeitos do contexto em que atuam.

Historicidade e dialogicidade em cenas do cotidiano da aula

Tomando por base os registros das observações da prática cotidiana de uma professora alfabetizadora bem como o conteúdo dos vários diálogos estabelecidos entre nós durante uma pesquisa de cunho etnográfico desenvolvida em uma escola pública no interior do estado de Rondônia, realizamos um trabalho analítico buscando apreender na trama heterogênea do fazer docente. Mais especificamente, nas ações cotidianas da aula e nas palavras da professora, foi possível identificar diferentes vozes que se manifestam na prática pedagógica, evidenciando que os “saberes docentes são produto de uma construção coletiva” (Mercado, 1991, p. 65), portanto, históricos e dialógicos.

Utilizamos o termo “vozes” de acordo com a concepção defendida por Bakhtin (1998):

[...] diversas vozes alheias lutam pela sua influência sobre a consciência do indivíduo (da mesma maneira que lutam na realidade social ambiente). (p. 148)

Em todo discurso, são percebidas vozes, muitas vezes distantes, anônimas, outras vezes próximas, e que se manifestam no momento da fala, de forma que nosso discurso diário está cheio de palavras de outros que não são meras repetições de textos outrora ouvidos, mas sim reconstruções desses textos à luz do sentido e do significado que o sujeito particular possa lhes atribuir.

Na atuação cotidiana, os professores apropriam-se de saberes historicamente construídos por meio do diálogo que estabelecem com pessoas diferentes, com experiências acumuladas e com materiais de trabalho e de estudo com os quais têm contato. Uma apropriação que implica uma relação ativa com esses saberes, pois reproduzem alguns, descartam ou reformulam outros e produzem novos saberes a partir das situações concretas de ensino enfrentadas. No entanto, afirmar que uma parte fundamental da formação dos professores ocorre no exercício de seu trabalho não implica dizer que só se aprende na prática. Como esclarece Mercado (1991), com a qual concordamos:

Implica assumir que nesse trabalho se expressam conhecimentos historicamente construídos que são articulados durante a ação pelo sujeito particular. (p. 60)

Nessa construção, está implícita a historicidade das práticas docentes, pois resultam de um processo complexo de apropriação/objetivação e criação que ocorre no cruzamento entre a trajetória individual de cada professor e a história das práticas sociais e educativas. Todo o professor seleciona e utiliza, durante seu percurso pessoal e profissional, elementos diversos

com os quais constituí seus saberes docentes, atualizando-os constantemente, de acordo com as exigências dos sujeitos e dos diferentes contextos em que está inserido.

Como resultado desse processo, a prática docente atual contém as marcas de todo tipo de tradições pedagógicas que têm origem nos diferentes momentos históricos [...]. (Rockwell; Mercado, 1986, p. 71)

A exemplo do que afirmam as autoras, a análise da prática pedagógica da professora alfabetizadora que participou desta pesquisa evidencia marcas de diferentes momentos de sua formação e também influências de interlocutores bastante diversos entre os quais destacam-se: formadoras, alunos, colegas, autores de textos teóricos, materiais pedagógicos ou didáticos que utiliza para a preparação de suas aulas e, durante o período de observação, a própria pesquisadora com quem a professora dividiu suas dúvidas, conquistas e preocupações, conforme evidencia a cena¹ a seguir.

“Analisando o trabalho e o planejamento”

Ao entrar na escola, observei que o sinal já havia soado porque as crianças já se encontravam em fila, diante da porta da sala de aula, como faziam todos os dias; a professora Marina estava diante deles, organizando-os.

Logo em seguida, a professora de Educação Física dirigiu-se para a sala e assumiu a turma, enquanto Marina dirigia-se à secretaria. Saiu trazendo dois cartazes em papel Kraft e um rolo de fita adesiva. Encontramo-nos no pátio. Cumprimentei-a e ela correspondeu perguntando se eu havia esquecido que hoje era dia de recreação. Disse-lhe que na verdade eu não havia anotado os dias. Ela me falou que às vezes também esquece, principalmente porque mudou o dia e agora as crianças têm aula de Educação Física às terças e quintas.

Acompanhei a professora em direção à sala e ela passou a colar os cartazes na parede dos fundos. Deixei minha bolsa sobre uma carteira e fui ajudá-la. Nas folhas de Kraft, estavam colados os desenhos feitos pelos alunos, em folhas de papel sulfite, sobre suas famílias. No alto dos cartazes, ela havia escrito: “Nossas Famílias” e as crianças desenharam com bastante cuidado e capricho, nomeando os desenhos com algumas expressões: “Minha mãe”, “Meu pai”, “Meu irmão”, “Tio Negão” ou o nome dos irmãos.

Explicou-me que esses desenhos haviam sido produzidos no dia anterior e fazem parte das atividades previstas no projeto sobre a família no qual ela pretende trabalhar, além dos laços de parentesco, as características das moradias, a origem das famílias, a composição de cada uma etc. Segundo a professora, esse projeto foi elaborado por ela e um grupo de acadêmicos do curso de Pedagogia e é uma tarefa da disciplina de Didática. Ela terá que desenvolvê-lo e entregar um relatório do que “deu certo” e do que “não deu certo” até o dia 30 de junho [...].

Ficamos algum tempo olhando os desenhos e percebi que todos foram feitos com muito capricho. As pessoas muito bem desenhadas, com detalhes de roupa e tamanho bastante significativos. Comentei com a professora a minha impressão e ela me disse que quando eles gostam, fazem com muito capricho. Disse também que acredita que o professor influencia as crianças com o que ele gosta, pois como ela gosta de desenhar, acha que passou isso para eles porque dá muitas oportunidades para que desenhem. Notei a ausência dos desenhos de Nilson e Danilo. Disse-me que o Nilson recusou-se a fazer e que o do Danilo e de outras crianças não couberam nas folhas de Kraft que depois vai colá-los ao lado [...].

1. Consideramos relevante apresentar uma cena retirada de um dia de observação em sala de aula, para que seja possível demonstrar os diversos elementos que compõem a constituição dos saberes docentes na prática cotidiana da professora alfabetizadora. Essa cena foi reescrita pelo pesquisador em um registro ampliado, realizado após cada observação feita na escola.

Pedi maiores esclarecimentos sobre o projeto: “O que mais você pretende trabalhar neste projeto?” Explicou-me que quer trabalhar “Englobando tudo: tipos de moradia: madeira, alvenaria, favela, barraco e até os sem-teto. Quero fazer passeios para ver as casas, desenhos e até uma maquete. Meu cunhado me arruma uns madeirite e eles vão poder construir”.

Perguntei, então, se ela havia escrito o projeto. Ela me falou que escreveram junto lá na sala de aula do Curso de Pedagogia e que ela o tinha ali em sua pasta. Levantou-se, foi até a mesa dela em frente ao quadro e abriu uma pasta, tipo arquivo. Acompanhei-a e observei o que ela me mostrava. Folheou uma série de páginas com pauta onde estavam registrados os seus planejamentos diários. Parou em uma das últimas folhas escritas e apontou:

Planejamento (Trabalho da Faculdade)

Tema: A família

Série: II ciclo

Tempo:

A professora foi lendo o que estava escrito e questionando algumas coisas. Leu o próximo item:

Objetos do conhecimento: Língua Portuguesa, Arte, História, Geografia, Ciências e Matemática e comentou que havia questionado a professora da disciplina se ali não deveria estar escrito **disciplinas**, mas a professora afirmou que não e ela disse que ficou sem entender.

Continuou lendo e parou novamente quando chegou nos objetivos. Disse que os colegas é que fizeram na sala, mas ela acha que “está fora” [dando continuidade ao plano de aula], **Objetivo Geral:**

-Oferecer oportunidade aos nossos alunos de desenvolvimento em todo os aspectos necessários para a formação de cidadãos confiantes, críticos e independentes.

-Levar o aluno a construir conhecimentos através do aprender a aprender.

Continuou lendo o projeto e ao chegar ao

desenvolvimento haviam atividades listadas. Ao ler a atividade: **Fazer entrevista com a família sobre a história de vida, através de questionamento e listagem das tarefas (tarefa de casa)**. Comentou que as crianças não trazem as informações pedidas. Não entende se é porque os pais não têm paciência, não sabem responder aos questionamentos dos filhos ou se são as crianças que não sabem perguntar. Então tem dúvidas se será possível realizar essa atividade.

Perguntei a ela se não haveria alguma mãe que pudesse vir contar para as crianças a história de sua família. As crianças poderiam preparar uma entrevista para fazer com ela. Disse-me que a mãe do Augusto pode ser uma pessoa que aceite vir e que tem uma boa maneira para se comunicar com as crianças. Ficou pensativa e depois, mais animada, disse que iria tentar.

Na atividade **Construção do álbum da família**, informou-me que havia pedido que as crianças trouxessem fotos de suas famílias, mas acreditava que poucos poderiam trazer, então ela também não sabia se seria possível realizar a atividade com sucesso. As crianças começaram a voltar para a sala, interrompendo nosso diálogo. Solicitei o empréstimo do projeto para realizar este registro ampliado.

No diálogo estabelecido entre a professora e a pesquisadora, a partir da análise dos trabalhos das crianças e também do projeto elaborado em parceria com os colegas, pode-se entrever as diferentes vozes que se manifestam na constituição da prática educativa. As apropriações que a docente faz dos saberes que circulam nessas relações são mediadas pelos conhecimentos que ela tem sobre seus alunos, sobre as condições materiais que possui para realizar seu trabalho, sobre idéias e concepções construídas em outros momentos da docência. A articulação de todas as vozes permite que ela vá reformulando suas propostas, inserindo mudanças nas atividades, sempre

as avaliando à luz dos resultados obtidos no trabalho com as crianças.

A primeira questão a ser enfatizada na análise da cena é que nem todas as vozes às quais a professora faz referência “são ouvidas” da mesma forma por ela, revelando sua discordância, às vezes com questionamentos diretos, como ocorreu com a professora do curso superior, outras vezes de forma indireta aos colegas, sobre a maneira como foram registrados os objetivos.

Marina não contava com colegas no Curso de Pedagogia lotadas na mesma escola em que trabalhava, por isso as atividades do curso superior que freqüentava à época da pesquisa eram realizadas com professoras-acadêmicas de outras escolas da rede. Esse fator muitas vezes restringia as trocas no momento de elaboração dos projetos, como ocorreu no caso dessa situação em análise. Aos poucos, entretanto, Marina foi conseguindo estabelecer um diálogo mais constante e produtivo com duas colegas de sua turma que trabalhavam em outra escola com as quais passou a elaborar, desenvolver e relatar alguns projetos solicitados pelo curso superior.

Talavera (1994) destaca a importância das relações de trabalho entre professoras e as define como ‘andaimes’ sobre os quais se realiza o fazer docente. Nas relações entre as professoras, constituem-se vias de circulação de saberes docentes e espaços para sua construção. Nas redes estabelecidas entre colegas, socializam-se experiências coletivas e saberes construídos em outros momentos históricos. Apoiada nessas relações, cada professora constrói os recursos necessários para resolver os problemas que enfrenta em seu trabalho cotidiano. Como afirma a professora que participou deste estudo: “[...] é ali que você cresce. Porque você coloca tudo que você pensa. Elas também colocam aquilo que elas pensam, então você já tem uma certa confiança nelas [...]. Mesmo que você dá sua opinião e você muda depois, mas que contribui.”

Na cena em destaque, vemos a professora revelar como foi feito o planejamento do trabalho que estava sendo desenvolvido com as

crianças em torno do tema Família. Este é o segundo aspecto que merece ser discutido. De acordo com os esclarecimentos dados pela professora, a orientação recebida no curso de Pedagogia era que deveriam elaborar um projeto em que todas as áreas de conhecimento estivessem envolvidas, o que acabou originando um planejamento, articulando todas as disciplinas em torno do tema família. Esse fato corrobora a análise que venho fazendo de que os saberes docentes são históricos e construídos socialmente, uma vez que a idéia de projeto como prática educativa não é uma construção recente. Ao contrário, de acordo com Hernández (1998), historicamente

[...] os projetos podem ser considerados como uma prática educativa que teve reconhecimento em diferentes períodos deste século, desde que Kilpatrick, em 1919, levou à sala de aula algumas das contribuições de Dewey. (p. 66-67)

Com distintas denominações, a organização da prática educativa, tomando por base uma temática específica, foi sendo alterada de acordo com variações do contexto e do conteúdo que sustentava tais definições, de tal forma que, em 1934, de acordo com Hernández (1998), registravam-se 17 interpretações diferentes para o método de projetos.

Isso acontece porque o conhecimento e a experiência escolar não são interpretados pelos agentes educativos, ao contrário do que desejariam alguns reformadores e especialistas, de maneira unívoca. (p. 67)

À medida que a organização do trabalho pedagógico, em forma de projeto, passou a ser abordada também no curso de formação para alfabetizadores (PROFA)² freqüentado pela professora, o espaço de diálogo foi ampliado, fa-

2. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores coordenado pelo Ministério da Educação e desenvolvido na rede estadual de Rondônia pela Secretaria de Estado da Educação.

zendo com que o conceito inicial de projeto, como um planejamento temático em que obrigatoriamente todas as disciplinas teriam que ser contempladas, fosse alterado, conforme esclarece Marina: “[...] com o PROFA que eu fui começar a perceber como era o trabalho com projeto [...]. Antes disso tinha que pegar tudo quanto era disciplina, desse certo, não desse e enfiar tudo ali dentro”.

Os projetos passaram a ser considerados como uma forma de organização da prática educativa em que os alunos são colocados em contato com um problema ou situação que os desafie a envolver-se na realização de atividades em função de um propósito específico ou produto final. Ou como explicitam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

Um projeto envolve uma série de atividades com o propósito de produzir, com a participação das equipes de alunos, algo com função social real: um jornal, um livro, um mural etc. (p. 126)

A situação analisada evidencia a circulação de saberes nos diferentes contextos de formação e que são constantemente colocados em questão na prática e na reflexão da professora. Evidencia ainda as diferenças existentes entre os cursos frequentados. Enquanto no curso superior o espaço para discussão e aprofundamento do conhecimento veiculado revelou-se bastante restrito, pois não permitiu respostas às dúvidas da professora que “ficou sem entender”, no PROFA, o conhecimento sobre projetos adquiriu sentido para Marina, que passou a utilizá-lo em sua prática.

Um terceiro aspecto, e também muito importante, refere-se à relação estabelecida pela professora entre o planejado e a execução das atividades com as crianças. A professora percebe que algumas atividades previstas para serem desenvolvidas durante o projeto precisam da colaboração das crianças para que possam ser levadas a bom termo e antecipa, por experiências anteriores, que enfrentará dificuldades em relação a isso. No entanto, mesmo considerando as con-

dições objetivas que a prática impõe, seu posicionamento em relação à família das crianças não desqualifica esses sujeitos e sim questiona as razões de sua não participação nas demandas escolares, levantando hipóteses sobre as causas dessas dificuldades, abrindo a possibilidade de superá-las por meio de mudanças na forma de encaminhamento. Assim, o álbum da família com as fotos trazidas por alguns alunos transformou-se em um cartaz que foi afixado nos fundos da sala, ao lado dos cartazes com os desenhos das crianças.

Um último aspecto, que merece ser discutido a partir da cena, é o diálogo estabelecido entre a pesquisadora e a professora. O fato de não contar com interlocutores mais próximos de seu cotidiano parece ter contribuído para que nossa relação fosse se tornando cada mais dialógica, pois ao mobilizar em sua prática os saberes veiculados nos cursos de formação, ela se deparava com dúvidas que colocava em discussão durante nossas conversas. Na entrevista realizada no mês de junho, ao final do período de observação, Marina explicita como se sentia em relação à presença da pesquisadora em sua sala, ao mesmo tempo em que revela como se ressentia da possibilidade de dialogar com o supervisor escolar, que em sua avaliação deveria assumir esse papel.

Eu acho assim, muito interessante até porque o olhar do outro é muito bom. Sempre que tem alguém te ajudando, porque eu não consigo me perceber: aqui está bom? Aqui tem que melhorar! Eu vejo assim que nosso supervisor precisava ter o mesmo conhecimento, estar ali. Até um conhecimento maior do que a gente, porque o parceiro que tem o maior conhecimento ainda é o melhor, porque ele pode nos auxiliar.

Considerações finais

No trabalho cotidiano do professor, ocorrem os processos de apropriação, objetivação e também a criação de saberes docentes e, portanto, tratam-se de processos marcados pelas con-

dições históricas, políticas e econômicas do contexto em que se realizam. Nessa perspectiva, o conceito de saber docente, conforme explicitado por Mercado (2002), traz importantes contribuições para a análise da prática pedagógica e para a formação docente, especialmente ao apontar a historicidade e a dialogicidade dos saberes como aspectos inseparáveis e complementares da sua constituição na prática cotidiana.

Os saberes docentes comportam uma dimensão histórica e dialógica porque se constituem ao longo da trajetória de formação e de atuação profissional, carregando as marcas de todo tipo de tradições pedagógicas construídas em diferentes momentos históricos. No entanto, mesmo trazendo as marcas da influência de outros tempos, o processo de atuação docente dialoga com o contexto em que se desenvolve. Por isso, ao trabalhar em uma realidade específica, os professores dialogam com os recursos materiais de que dispõem, as necessidades e solicitações dos alunos, as determinações do sistema e as expectativas das famílias em relação à aprendizagem das crianças. Todos esses aspectos são considerados na atuação e as ações desencadeadas para atender às referidas demandas são mediadas pelos conhecimentos adquiridos durante a formação profissional, nas experiências de atuação, sejam próprias ou de parceiros, as quais fornecem elementos para a constituição da própria prática.

Na análise da prática pedagógica da professora Marina, tornou-se evidente o diálogo constante mantido por ela com as diferentes experiências de formação e atuação profissional que foram se sucedendo ao longo de sua trajetória. Experiências revistas e modificadas no contexto atual de trabalho, implicando em alterações, substituições ou abandono tendo em vista sua utilidade para as novas demandas da prática.

O diálogo com formadoras, com colegas de profissão e com a pesquisadora também ocupou um lugar de destaque na constituição dos saberes docentes, principalmente porque permitiu, por várias vezes, que a professora ampliasse sua compreensão das questões pedagógicas que

envolviam seu trabalho por meio da mediação de outros que compartilhavam as mesmas dúvidas ou com parceiras mais experientes, permitindo uma compreensão mais ampla da situação em análise. O que confirma as afirmações de Vygotsky (1991) para quem a aprendizagem é sempre um processo mediado por outros.

Por isso, na prática docente, muitas vezes coexistem diferentes propostas pedagógicas que foram veiculadas em momentos diferentes da história da Educação. Propostas estas apropriadas de forma distinta pelos professores, dependendo da história pessoal que esses profissionais viveram, das oportunidades que tiveram ao longo do exercício profissional de rever, modificar ou alterar sua atuação. Práticas estas que não podem ser ignoradas nos processos formativos, pois se constituem as bases das novas apropriações.

Para Mercado (1991), a complexidade do trabalho de ensinar vai muito além das prescrições pedagógicas e também das normas administrativas que tentam orientar as práticas e controlá-las, pois prescrições e normas não são capazes de prever as dificuldades e as soluções específicas que estão envolvidas no trabalho diário de ensinar. Por outro lado, o contexto institucional, com suas demandas, expectativas e atribuições sobre o trabalho docente e suas condições materiais concretas, também influencia o processo de apropriação e construção de saberes na prática pedagógica.

Ainda de acordo com Mercado (1991), os saberes presentes em muitas práticas cotidianas e sua apropriação pelos professores devem ser considerados como objeto de investigação para enriquecer o campo de conhecimentos até agora elaborados sobre a docência nas condições cotidianas em que se realiza.

Neste texto, procuramos evidenciar a complexidade da tarefa de ensinar e a defesa por parte dos teóricos de que há, na prática docente, um espaço de produção de saberes pelos professores. Esses saberes construídos na ação resultam do acesso a conhecimentos teóricos, pedagógicos e disciplinares (durante a formação), mas

também das experiências vividas pelos profissionais, tanto na relação com os colegas quanto no trabalho de ensino propriamente dito.

Em decorrência disso, enfatiza-se a necessidade de redimensionar os processos formativos, considerando os saberes docentes que são construídos e utilizados pelos professores na atu-

ação profissional. Essa necessidade traz para a pesquisa o desafio de identificar os saberes docentes mobilizados na prática pedagógica por professores de diferentes níveis de escolaridade, buscando compreender o processo de apropriação realizado pelos docentes no cotidiano do trabalho nas escolas e nas salas de aula.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a. 412p.
- _____. O discurso em Dostoiévski. In: _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997b. p. 181-275.
- _____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 4 ed. São Paulo: Editora UNESP, 1998. 418p.
- BORGES, C. M. F. **O professor da Educação Básica de 5ª a 8ª série e seus saberes profissionais**. 2002. 229 p. Tese (Doutorado)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2002.
- BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas – SP, v. 22, n. 74, p. 59-76, abril. 2001.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – **Ciências**, v. 4. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. 3 ed. Madrid: Morata, 1997.
- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. 2003. 216 p. Tese (Doutorado)- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP. 2003.
- GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora UNIJUI, 1998. 480 p.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. 2 ed. Barcelona: Península, 1987. 420p.
- HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho e a necessidade de mudança na educação e na função da escola. In: _____. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 61-91.
- MERCADO, R. Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. **Infancia e aprendizaje**, México, n. 55, p. 59-72, 1991.
- _____. **Los saberes docentes como construcción social**: la enseñanza centrada en los niños. México: Fondo de Cultura Económica, 2002. 230 p.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência In: _____. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

- PIMENTA, S. G.; GHEDIN E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROCKWELL, E. **Desde la perspectiva del trabajo docente**. México: DOC-DIE, 1990. 32 p.
- ROCKWELL, E.; MERCADO, R. La práctica docente y la formación de maestros. In: _____. **La escuela, lugar del trabajo docente**. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, 1986. p 63-75.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 250 p.
- TALAVERA, M. L. **Como se inician los maestros en su profesión**. 2 ed. La Paz: CEBIAE, 1994. 160 p.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.
- TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, L. *et al.* (Org.). **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 185-210.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 1991.
- YOGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em 06.07.06

Aprovado em 02.02.07

Marli Lúcia Tonatto Zibetti é doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Rondônia – UNIR – Campus de Rolim de Moura e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação na Amazônia – GEPPEA.

Marilene Proença Rebello de Souza é doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, professora do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – USP – e coordenadora do Grupo de Pesquisa Psicologia Escolar e Educacional: processos de escolarização e atividade profissional em uma perspectiva crítica. E-mail: mprdsouz@usp.br.