

## **CONTRIBUIÇÕES DE COCHRAN-SMITH & LYTLE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANALISANDO CONHECIMENTOS E PRÁTICAS**

**Fernanda Cristina Gaspar Lemes<sup>1</sup>, Maria Tereza Fernandino Evangelista<sup>2</sup> e Rosa Maria Moraes Anunciato<sup>3</sup>**

### **Resumo**

Entendendo a aprendizagem da docência para além do domínio de técnicas e conteúdos, buscamos problematizar as três concepções de conhecimento definidas por Cochran-Smith & Lytle que subsidiam muitas discussões na área de formação de professores. A primeira, conhecimento para a prática, cujos pressupostos inscrevem a aprendizagem docente nos limites do conhecimento específico; em seguida, conhecimento em prática, cuja ênfase assenta na experiência profissional docente; e, por último, conhecimento da prática, que propõe uma postura investigativa, crítica e protagonista do docente e dos atores da escola. Estendemos o diálogo a outros autores como Pérez-Gomes, Tardif, Shulman, Roldão, Suárez, Reali, Tancredi & Mizukami, Gatti, Marcelo, Zeichner, Fiorentini & Crecci que tratam da formação docente a fim de ampliar o debate em torno da figura do professor e de suas potencialidades. Nesse sentido abordamos os limites da formação inicial e a importância da formação contínua tendo em vista que a aprendizagem da docência é um processo permanente de buscas e reconstruções. Por fim, em vista do caráter exigente e complexo da função de ensinar entendemos, à luz das ideias explanadas, que a perspectiva do conhecimento da prática apresenta-se como aquela que mais se afina a um projeto educativo formativo e emancipador.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Desenvolvimento Profissional Docente, Conhecimentos para Docência, Processo de ensino-aprendizagem, Pedagogia e Educação.

## **COCHRAN-SMITH & LYTLE CONTRIBUTIONS TO TEACHER TRAINING: ANALYZING KNOWLEDGE AND PRACTICES**

### **Abstract**

Understanding teaching learning of reflecting on teacher education, and beyond the mastery of skills and knowledge, we seek to question the three conceptions of knowledge defined by Cochran-Smith & Lytle. The first one, knowledge for practice, whose presuppositions inscribe teacher learning within the limits of specific knowledge; then knowledge in practice, whose emphasis is on the professional experience of teachers; and, finally, knowledge of practice, which proposes teachers should have an investigative and protagonist approach. We also extend the research by linking it to other authors like Pérez-Gomes, Tardif, Shulman,

<sup>1</sup> Doutora em Educação, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, Professora, integrante do grupo de pesquisa Estudos sobre Docência: teorias e práticas, fernandacglemes@ifsp.edu.br.

<sup>2</sup> Doutora em Educação, Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa, Professora, integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática (GEM), maria.fernandino@ufv.br

<sup>3</sup> Pós-Doutorado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Professora Titular, Coordenadora do grupo de pesquisa Estudos sobre Docência: teorias e práticas, rosa@ufscar.br.

barreling, Suárez, Reali, Tancredi & Mizukami, Gatti, Marcelo, Zeichner, Fiorentini & Crecci, dealing with teacher training in order to broaden the debate around the teacher's role and its potentialities. In this way we approach the limits of initial teacher training and the importance of teachers' continuing professional development, in order that teacher training is an ongoing process of (re)building of knowledge, skills, behaviors and attitudes. Finally, given the demanding and complex nature of teaching, we understand – in the light of the ideas explored in this paper – that the perspective of the knowledge of practice is presented as the one that most fits with an educative, enlightening educational project.

**Keywords:** Teacher Training, Teacher Education, Teacher Knowledge, Teachers' Continuing Professional Development, Pedagogy, Education.

## CONTRIBUCIONES DE COCHRAN-SMITH & LYTLE A LA FORMACIÓN DE PROFESORES: ANÁLISIS DE CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS

### Resumen

Entendiendo la enseñanza del aprendizaje más allá del dominio de las técnicas y los contenidos, buscamos problematizar los tres conceptos de conocimiento definidos por Cochran-Smith & Lytle que sustentan muchas discusiones en el área de formación docente. El primero, el conocimiento para la práctica, cuyos supuestos inscriben la enseñanza y el aprendizaje dentro de los límites del conocimiento específico; luego, el conocimiento en la práctica, cuyo énfasis se basa en la experiencia docente profesional; y, finalmente, el conocimiento de la práctica, que propone una postura investigadora, crítica y protagonista para el docente y los actores escolares. Extendimos el diálogo a otros autores como Pérez-Gomes, Tardif, Shulman, Roldão, Suárez, Reali, Tancredi & Mizukami, Gatti, Marcelo, Zeichner, Fiorentini & Crecci que abordan la formación del profesorado con el fin de ampliar el debate en torno a la figura del maestro y su potencial. En este sentido, nos acercamos a los límites de la formación inicial y la importancia de la formación continua, considerando que la enseñanza del aprendizaje es un proceso permanente de búsquedas y reconstrucciones. Finalmente, ante el carácter exigente y complejo de la función docente, entendemos, a la luz de las ideas expuestas, que la perspectiva de conocimiento de la práctica se presenta como la que más sintoniza con un proyecto educativo formativo y emancipador.

**Palabras-clave:** Formación de profesores; Desarrollo Profesional Docente; Conocimiento para la enseñanza; Proceso de enseñanza-aprendizaje; Pedagogía y Educación.

### Introdução

Compreender como os professores aprendem a ensinar, seja no âmbito da academia ou fora dela, é uma ação urgente e necessária que compete a todos nós inseridos nos contextos educacionais como professores, formadores, gestores ou outros agentes educacionais. Como afirmam, Pereira e Silva (2015, p14-115):

[...] pensamos que a educação, não se reduzindo aos processos formais, que também a constituem, é um processo de desenvolvimento individual indissociável não só de uma ética mas também de uma política da autonomia, cabendo às instituições a criação de condições que promovam a maioria racional e política dos indivíduos através do exercício das suas capacidades, fundamentais à construção de soluções adequadas aos problemas com que se defronta a comunidade humana. A educação ganha assim uma outra configuração: ela não aponta objetivos ou fins, mas é atualização permanente de um *ethos* emancipador, através do qual os indivíduos se libertam dos mecanismos institucionais que os produzem e os reduzem a uma determinada categorização ou posição social e se viabilizam as possibilidades de metamorfose do espaço público.

Encontrar a melhor maneira de ensinar aos alunos os conteúdos das disciplinas é, sem dúvida, imprescindível para uma aprendizagem mais efetiva e significativa. No entanto, apenas o domínio dos conhecimentos de conteúdos específicos por parte docente não garante a aprendizagem dos estudantes. Mais do que dominar conteúdos, entendemos que os professores precisam conhecê-los e desenvolver a competência de torná-los acessíveis e significativos aos estudantes.

Marcelo (2010), em crítica ao burocratizado e fragmentado processo de formação docente, afirma haver “uma grande insatisfação tanto das instâncias políticas quanto do professorado em exercício ou dos próprios formadores com respeito à capacidade das atuais instituições de formação de darem respostas às necessidades da profissão docente” (p.26). Compreendemos que a fragilidade desse processo formativo não pode ser ignorada conforme Gatti, Barreto, André e Almeida, (2019) especialmente pelas graves consequências que pode gerar e, desse modo, ferir o direito ao acesso à educação. A formação inicial de professores por si só não supre as demandas que emergem do contexto de atuação profissional docente e em face da necessidade de formação contínua pois os professores se formam ao longo da vida e da profissão, faz-se necessário um repensar acerca da forma como os professores aprendem a ensinar transitando por dimensões mais amplas do ensino, da escola e de seus atores, da sociedade, da política, de toda uma conjuntura educacional.

Em diálogo com Reali, Tancredi & Mizukami (2008) reconhecemos a importância da formação contínua no processo de desenvolvimento profissional do professor, tendo em vista que a aprendizagem da docência deve ocorrer em todas as etapas da carreira. As autoras sinalizam que,

A competência profissional para a docência não é consequência apenas da realização de cursos de formação inicial ainda que em nível superior. Em virtude disso e também da mutabilidade do mundo moderno, é imprescindível o oferecimento de apoio para que esses profissionais possam

continuar a aprender durante a carreira, desenvolvendo-se profissionalmente (REALI, TANCREDI & MIZUKAMI, 2008, p. 79).

Nesta perspectiva, defendem que a formação contínua seja efetiva nos mais distintos momentos da carreira docente, já que desde o professor iniciante ao mais experiente, todos possuem demandas, características e dilemas a transpor. Assim, ressaltam a importância de que os programas de formação contínua sejam protagonizados pelos professores, tendo em vista suas necessidades formativas e as especificidades das instituições escolares onde atuam. Desse modo, os *bônus* de um permanente processo de formação se estenderiam aos processos educativos de cada escola em particular, em favor do ensino e da aprendizagem significativos.

Feitas essas considerações, com o presente artigo temos o propósito de discutir as três concepções de conhecimento definidas em Cochran-Smith & Lytle (1999) e estender o debate a outros autores. A proposta de repensar e refletir a maneira como os professores aprendem a ensinar vincula-se ao esforço de discutir e problematizar diferentes relações entre os conhecimentos e as práticas. Para tanto, consideraremos as três perspectivas apresentadas por Cochran-Smith & Lytle (1999): *conhecimento para a prática*, *conhecimento em prática* e *conhecimento da prática*, que serão os fios condutores deste ensaio. Não é nossa intenção classificar a potencialidade das perspectivas ou demonstrar que são interdependentes ou complementares, tampouco excludentes, mas problematizá-las no âmbito da aprendizagem da docência para ampliar o debate reflexivo e crítico acerca do que Roldão (2007a) chama de caráter compósito da função de ensinar.

Iniciaremos apresentando a problematização que Cochran-Smith & Lytle (1999) fazem acerca do modo como os professores e a sua formação podem ser compreendidos. As autoras discutem sob a ótica de três concepções entre conhecimento e prática (*conhecimento para a prática*, *conhecimento em prática* e *conhecimento da prática*) as diferentes imagens que se possui do conhecimento, da prática e dos contextos que circunscrevem o trabalho docente. Amparadas pela ideia de que esses diferentes modos de conceber podem conduzir a variadas possibilidades de melhoria e desenvolvimento profissional discorrem:

A primeira concepção “*conhecimento-para-a-prática*”, nela pressupõem-se que os pesquisadores, docentes da universidade, geram o que é denominado como conhecimento formal e teorias (inclusive a codificação da chamada sabedoria da prática) para que os professores o usem para aprimorar sua prática profissional. A segunda concepção “*conhecimento-em-prática*”, nesta perspectiva, parte dos conhecimentos capitais ao ensino são entendidos como conhecimento prático, ou aquilo que os professores competentes sabem, visto que é intrínseco a sua prática ou as reflexões que fazem sobre sua prática. (...) A terceira concepção “*conhecimento-da-prática*” pressupõe que

o conhecimento que os professores necessitam para ensinar bem é gerado quando esses profissionais consideram suas próprias salas de aula como locais de investigação intencional, ao mesmo tempo em que consideram o conhecimento e teoria produzidos por outros, material gerador para questionamento e interpretação (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999, p.250) (tradução nossa).

Realizamos um estudo bibliográfico que subsidia o diálogo com autores como Pérez-Gomes (1995), Gatti (2010), Mizukami (2004), Shulman (2005), Marcelo (2010), Zeichner (2008, 2014), dentre outros, com o intuito de ampliar o debate proposto por Cochran-Smith & Lytle (1999).

### **Conhecimento para a prática: protagonismo dos pesquisadores universitários**

A primeira classificação que as autoras problematizam envolvendo conhecimento e prática pressupõe, como já foi sinalizado acima, é por elas denominado como *conhecimento para a prática*, o que significa um conhecimento cujo acesso é de natureza formal e sistematizado, ou seja, sua aquisição está estreitamente vinculada a instituições de ensino e ao conhecimento transmitido por especialistas, tanto os conteúdos específicos quanto os pedagógicos. Essa perspectiva, como a própria denominação sugere, pressupõe a obtenção de um conhecimento específico como estratégia necessária e suficiente para subsidiar a prática futura e acaba por estabelecer uma relação linear entre o volume de conteúdos que se “aprende” e o desempenho docente em sala de aula e, por conseguinte, o nível de aprendizagem dos alunos. Essa abordagem não leva em consideração a complexidade da ação educativa, os problemas e conflitos de aprendizagem, nem por parte dos alunos e, tampouco, dos professores, pois nessa ótica um conteúdo “bem ensinado” na universidade, seria bem assimilado pelos licenciandos e conseqüentemente “bem ensinado” por esses a seus futuros alunos, e assim por diante.

Depreende-se que esta perspectiva ampara-se em um modelo denominado *racionalidade técnica*, no qual há “uma subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento” (PÉREZ-GOMES, 1995, p. 97), portanto, revela uma notoriedade relativa ao conhecimento acadêmico, que sem dúvidas impacta ou deveria impactar o processo formativo de futuros professores. Nessa visão, a imagem de conhecimento que Cochran-Smith & Lytle (1999) questionam assenta na concepção de que esse conhecimento é gerado por pesquisadores e estudiosos das universidades que formalizam teorias, modelos, estratégias e práticas voltadas ao ensino. De posse desse rol de saberes o professor torna-se apto a exercer sua profissão de maneira eficaz

e bem-sucedida. Pressupõe-se a existência de uma base de conhecimento que as autoras chamam de “distinta” e que servirá de suporte e de garantia para a atuação docente. Outros autores também se contrapõem a essa ideia e em consonância com Roldão (2007a) entendemos que o sentido da profissão docente não é apenas o ensino, mas a aprendizagem do aluno, ou seja, o eixo da atuação deve ser direcionado aos estudantes. Outro ponto que também consideramos, com base em Marcelo (2010, p. 13) é que “a forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular, inevitavelmente, afeta a forma como depois a ensinamos”. Além disso, como define Shulman (2005), há outras fontes de conhecimento que devem ser base para a atuação do professor:

Há pelo menos quatro fontes principais da base de conhecimento para o ensino: 1) formação acadêmica na disciplina a ensinar; 2) materiais e contexto do processo educacional institucionalizado (...); 3) investigação sobre a escolaridade, organizações sociais, aprendizagem humana, ensino e desenvolvimento, e demais fenômenos socioculturais que influenciam o trabalho dos professores e 4) a sabedoria que outorga a própria prática (SHULMAN 2005, p. 11) (tradução nossa).

Nessa compreensão de *conhecimento para a prática*, temos implícita uma imagem de professor como o profissional que faz um uso adequado da base de conhecimento adquirido na universidade em seu dia a dia profissional. Fiorentini e Crecci (2016) corroboram com Cochran-Smith & Lytle ao destacarem que, a imagem de professor adotada nessa concepção é a de usuário do conhecimento e não gerador de conhecimento. Isso implica na implementação de ações que se pautem geralmente em uma visão instrumental da relação entre teoria, pesquisa, conhecimento e prática quando discute-se a melhoria da prática profissional docente, ou mesmo a aprendizagem dos professores enquanto profissionais. Destacamos, ainda, que esta relação entre conhecimento e prática acima descrita estabelece uma hierarquia entre o especialista e docente, visto que a relação deste último com o conhecimento é acrítica e passiva e cabe ao primeiro o poder de transmitir tudo o que é importante para uma prática bem-sucedida. Ou seja, é um conhecimento originário de um contexto acadêmico desvinculado do escolar, desenvolvido por sujeitos que não estabelecem parcerias com os professores, os mais interessados e atuantes neste processo.

Essa concepção é amplamente difundida e neste sentido, Gatti, Barreto, André e Almeida, (2019) sinalizam que os cursos de formação de professores estruturam-se em moldes bastante técnicos e sistemáticos, conferindo aos futuros professores uma formação específica contundente, sem maiores preocupações com a dimensão desse conhecimento que podemos chamar “pedagógico”. De acordo com as autoras, os cursos de formação inicial

deveriam centrar-se, para além das disciplinas que fazem parte do currículo da educação básica, em possibilidades de integração disciplinar.

### **Conhecimento em prática: protagonismo de docentes na sala de aula**

A segunda concepção apresentada por Cochran-Smith & Lytle (1999) define o *conhecimento em prática*, que, ao contrário do primeiro, dá ênfase e visibilidade ao conhecimento prático dos professores. Por esse ângulo, o conhecimento é construído nas experiências práticas no cotidiano docente e na medida da necessidade de se superar situações e lidar com conflitos decorrentes desse contexto.

Em se tratando da imagem de *conhecimento em prática*, as autoras consideram que as práticas bem sucedidas são a referência, o maior suporte para o professor aprender a ensinar, pois neste fazer, nesta ação, há um tipo de conhecimento advindo da experiência, o que rompe com a racionalidade técnica na qual, como aponta Pérez-Gomes (1995), têm-se a ideia de que todos os desafios e problemas que se impõem podem e devem ser solucionados por técnicas, modelos ou teorias já previstas: “o profissional prático não pode tratar estas situações como se fossem meros problemas instrumentais, suscetíveis de resolução através da aplicação de técnicas armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico” (p. 100). Ou seja, os pressupostos da relação *conhecimento em prática* residem nas socializações da prática docente que ocorrem entre os pares e não há nesse caso uma ruptura ou um afastamento entre conhecimento e sujeito.

No que tange à socialização nos espaços de prática docente, Suárez (2007) discorre acerca da importância do compartilhamento da experiência escolar por parte dos professores e afirma que isso contribui para a recriação ativa da prática escolar. Afinado a essa ideia, Tardif (2002) afirma que a socialização é algo intrínseco à carreira docente e acrescenta que a partilha dos saberes pelos pares é um contínuo processo que nutre a construção das identidades sociais e profissionais dos docentes, tornando-se fundamental na compreensão do tornar-se professor. Dessa maneira, as fontes de aquisição do *conhecimento em prática*, contrapondo-se ao anterior que se detinha nos especialistas e atribuía a eles um *status* superior frente aos demais professores. Nesta concepção, ao contrário, são grupos de professores, compostos por novatos e experientes, que em interação colaborativa agem em favor da socialização de suas experiências positivas que podem ser geradoras de práticas consideradas bem-sucedidas ou socialização das dificuldades, fracassos, pedidos de ajuda etc.

Supõe-se, portanto, que o conhecimento que faz do ensino uma profissão seja gerado a partir da experiência profissional, ou seja, da própria ação de ensinar, e não produzido prioritariamente por pesquisadores ou *experts* do ensino. Em interlocução com as autoras, Marcelo (2010) pontua que esse conhecimento é “implícito na prática, na reflexão sobre a prática, na indagação da prática e na narrativa dessa prática” (p. 15), e analisa que a profissão docente se identifica sobremaneira com essa concepção de *conhecimento em prática*.

Ainda sob este prisma, são indicados alguns limites, pois a prática do ensino é mediada por tentativas de ensaio e erro, de maneira espontânea e construída a partir de cada realidade escolar que se apresenta ao professor e, pode-se ainda inferir que, incentiva-se um modo de relação utilitário ou imediatista com o conhecimento, de forma consciente ou não, visto que no enfrentamento de distintas situações são mobilizados ou inspirados conhecimentos que não transpõem os limites da prática.

Esta perspectiva ao compreender que a racionalidade técnica não resolve os dilemas que emergem dos contextos escolares, sobretudo em sala de aula, privilegia a dimensão do cotidiano docente: a ação, o “conhecimento prático” acerca da escola, das salas de aula, dos alunos, das situações conflituosas, etc, conhecimento que se adquire com a experiência docente.

Com base em Cochran-Smith & Lytle (1999), temos implícita no *conhecimento em prática* a compreensão de ensino como uma prática artesanal que acontece em meio a situações imprevisíveis e mutáveis. Os professores atuam como artesãos da própria prática (MARCELO, 2010, p. 25) visto que a prática docente é compreendida como algo concreto, específico e procedimental, o que enfatiza a valorização da ação docente enquanto atividade orientada pelos saberes e julgamentos do professor. Nesse sentido Fiorentini e Crecci (2016) indicam que a atividade de ensinar seria, portanto, compreendida como um processo de agir e pensar coerentemente na instantaneidade do dia a dia em sala de aula e para tanto, ressalta-se a importância que é dada à experiência prática, visto que são as experiências prévias, bem como as reflexões sobre tais experiências que subsidiam e ancoram as tomadas de decisões dos professores.

O docente não é visto como um mero técnico, ou reproduzidor, ao contrário, é protagonista, que planeja a ação educativa ao passo que possui experiências práticas que permitem a ele mudanças inesperadas no dia a dia da sala de aula. Em outras palavras, os professores são profissionais que mediam ideias, constroem significados e conhecimentos e

agem sobre eles. Cochran-Smith & Lytle (1999) destacam que os professores possuem necessidade de inventar novos conhecimentos e estratégias diante de situações inesperadas, o que reafirma seu protagonismo de produtor e não apenas consumidor que alimenta a base de conhecimento que subsidia sua prática pedagógica.

Nesse ponto é profícuo retomar a base de conhecimento de Shulman (1987) e tecer a reflexão crítica de que a formação acadêmica, por si só, não oferece garantia nem esgota as possibilidades de uma formação de qualidade e que atenda as demandas da profissão docente. Mizukami (2004) ao analisar as contribuições de Shulman (1987) para a aprendizagem da docência, aponta um agrupamento das categorias dessa base de conhecimento, a saber: “Conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo” (MIZUKAMI, 2004, p 38). Isso indica que, além das habilidades relacionadas ao conteúdo específico, a base de conhecimentos para a ação do ensino abrange outras dimensões tais como: conhecimento acerca do currículo, dos estudantes, dos professores, das escolas, das políticas e contextos socioculturais. Desse modo, podemos compreender que a base de conhecimento revela uma dimensão complexa e multifacetada, integradora e transformadora do ato de ensinar e ultrapassa os limites da racionalidade técnica, em favor de uma outra: a racionalidade crítica.

No que se refere ainda à elaboração de Shulman (1987) é possível notar ênfase nos conhecimentos de natureza prática, ou seja, aqueles que orientam o fazer docente, ou conhecimento pedagógico do conteúdo que é construído pelos professores com base na sua experiência sobre como ensinar o conteúdo aos estudantes, perspectiva que vem ao encontro da concepção de *conhecimento em prática* apontado pelas autoras.

Nessa linha, Roldão (2007b) contribui ao apontar para a importância de que a prática esteja presente desde o primeiro dia de aula nos cursos superiores de formação de professores, nas palavras da autora:

A formação inicial só será eficaz se transformar-se em formação em imersão, também transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas, que, por um lado, coloque os futuros professores em situação que alimente o seu percurso de formação inicial e, por outro, converta as escolas, os jardins de infâncias, os contextos de trabalho em que os nossos profissionais vão atuar, em outras tantas unidades de formação que conosco, ensino superior e investigadores, construam parcerias de formação/investigação, desenvolvidas dentro da ação cotidiana da escola, transformando-a em espaço real de formação profissional permanente (ROLDÃO, 2007b. p. 40).

A autora reforça a necessidade de parceria da universidade e escola e o quanto fundamental é para o professor ter domínio de um conjunto básico e múltiplo de conhecimentos sobre o desenvolvimento, contextos e aprendizagens dos estudantes.

### **Conhecimento da prática: redes de colaboração docente e problematização de contextos, conteúdos e tempos da docência**

Uma outra concepção proposta por Cochran-Smith & Lytle (1999) que aborda um conhecimento da prática, não pretende, segundo as autoras, sintetizar as anteriores e tampouco fazer distinção entre professores experientes e inexperientes ou entre conhecimento prático e conhecimento formal. O cenário do conhecimento da prática, para além de especialistas ou de um grupo de professores novatos e experientes, é mobilizado por coletivos escolares como redes de professores e comunidades investigativas, a fim de que a soma de todos os esforços resulte na construção de um conhecimento, formalizado, para o aprendizado docente. Cabe ressaltar que não se trata de um conhecimento que visa substituir os aqui já mencionados, mas sim da geração de mais um tipo de conhecimento formal que trata de práticas bem sucedidas de ensino. Essa terceira abordagem que compreende a produção de conhecimento como um ato pedagógico, ressalta que professor e pesquisador são o mesmo sujeito ativo, crítico, reflexivo, investigativo e dinâmico frente ao conhecimento, e faz, portanto, emergir uma relação um tanto promissora, exigente e necessária em favor da formação e da aprendizagem docente.

Trata-se de uma concepção que aponta para um horizonte fecundo no que concerne ao caráter tão complexo da aprendizagem de professores. Enquanto a primeira (conhecimento para a prática) estabelece uma base de conhecimento técnica, formal e fechada em si mesma, a segunda (conhecimento em prática) conta com o saber experiencial, com o conhecimento prático do professor para sua base de aprendizagem da profissão, de modo que as duas parecem situar-se em posições divergentes, em confronto, em disputa, em total desarmonia.

É importante destacar que as autoras não pretendem afirmar que a terceira relação de conhecimento da prática representa uma tentativa de minimizar a fronteira entre elas ou tampouco uma síntese, como já foi falado. Ao contrário, extrapola esses dualismos teoria-prática, pesquisador-professor, universidade-escola, e propõe uma postura investigativa frente a escola de modo colaborativo com a universidade, com a sociedade, com os atores escolares, com o intuito de investigar o ensino, os estudantes, o currículo, a escola, os professores, a aprendizagem. A construção do conhecimento passa por um conjunto de

atitudes do professor investigador, que deve ser agente em sala de aula bem como em outros contextos que envolvem a educação e as decisões acerca dela. Consideramos que há um avanço em relação ao que até esse momento foi posto, tendo em vista que a produção de conhecimento, além de relacionar-se intrinsecamente com o sujeito que aprende, é considerada um ato pedagógico pois esse saber é transformado, ressignificado e teorizado durante sua constituição.

Roldão (2007a), ao pontuar o quão improdutivo é centrar esforços no eterno debate acerca do binômio teoria-prática na formação docente, aponta para a complexidade embutida na função de ensinar e defende que o processo de formação docente deve transcorrer à luz do “princípio da teorização constante da prática profissional docente do próprio sujeito e de seus pares” (p.101). Ainda com base nessa autora, e com a intenção de superar os dualismos acima mencionados e alçar novos horizontes para o debate e estudos acerca da complexa e multifacetada aprendizagem da docência:

[...] importa avançar a análise para um plano mais integrador da efectiva complexidade da acção em causa e da sua relação profunda com o estatuto profissional daqueles que ensinam: a função específica de *ensinar* já não é hoje definível pela simples passagem do saber (...) mas por razões sócio-históricas (ROLDÃO 2007a, p. 95).

Em vista disso, uma apropriação instrumental do conhecimento cede lugar a uma postura crítica e protagonista do professor enquanto gerador de conhecimento a partir de sua prática. Como ressaltam Cochran-Smith & Lytle (1999), as experiências vivenciadas em sala de aula ou no âmbito da escola devem ser oportunamente atreladas a aspectos mais abrangentes, associados à justiça social, de maneira que possam dialogar com a construção de um saber mais amplo e democrático e que seja socializado para além dos muros de uma escola, ou de um pequeno grupo de professores. Seguindo essa lógica, Oliveira & Moreira (2014), com base em Zeichner (2008, 2014), abordam a questão da Formação de Professores para a Justiça Social (FPJS) que supera os limites de uma formação teórico-prática ao prever uma aprendizagem da docência assente em parâmetros de igualdade, inclusão e democracia.

Como refere Zeichner (2008, 2014), hoje em dia, a expressão FPJS tem vindo a ser usada para descrever um conjunto de programas de formação de professores que seguem uma tradição de sociorreconstrucionismo, multiculturalismo e diversidade cultural, antirracismo e educação inclusiva. Ela traz, para o terreno da formação de professores, o reconhecimento de que os padrões de qualidade para o bom ensino são ideológica, política e culturalmente determinados (OLIVEIRA; MOREIRA, 2014, p. 15).

Cochran-Smith & Lytle (1999) apontam justamente para a necessidade e ao mesmo tempo complexidade de se adotar um ensino voltado à justiça social pois exige, para além dos conteúdos e das práticas, volver os olhares para as múltiplas relações que se estabelecem entre os atores da escola. Diante desse cenário, temos na perspectiva do conhecimento da prática, a figura do professor como um profissional ativo e responsável maior pelo processo de produção de um conhecimento que absorve interações entre diversas pessoas, concepções, práticas, culturas e circunstâncias. Nesse sentido, em concordância com o que as autoras afirmam, entendemos que a investigação como postura pode vir a possibilitar resultados promissores para iniciativas relacionadas à formação de professores, ao desenvolvimento profissional, à construção de políticas entre outras.

Shulman (2004) elenca cinco princípios que envolvem a aprendizagem docente: atividade, reflexão, colaboração, paixão e cultura de comunidade. O sentido de comunidade proposto por Shulman (2004) de acordo com Souza e Anunciato (2019) é construído em redes de professores como um coletivo que “pressupõe o engajamento em diferentes tipos de diálogo, instrução entre os pares e trabalho coletivo, elementos que permitem transmitir e compartilhar conhecimentos e analisar a prática escolar, verificando o que aconteceu quando os erros ocorreram, quando surgiram problemas, quando aparecem surpresas etc” ( p. 1094).

Desta forma, o conhecimento da prática é construído por professores e formadores em redes colaborativas envolvendo futuros professores, iniciantes e professores experientes. As redes envolvendo professores e formadores pressupõem a colaboração entre os participantes e o diálogo em que cada sujeito tem voz e apresenta sua perspectiva experiencial. Seus saberes são considerados, partilhados, refletidos; oferecem oportunidades de trocas e oportunizam o planejamento de experiências profissionais futuras. As redes de professores promovem o aprendizado colaborativo da docência em que cada um dos atores é convidado a partilhar “pedaços de vida” concorrendo para o fortalecimento da sua profissionalidade e fortalecimento do seu trabalho nas escolas.

### **Considerações Finais**

Ao apresentar, problematizar e discutir as três concepções de conhecimento e prática trazidas por Cochran-Smith & Lytle (1999) à luz de um referencial de formação de professores, não pretendemos hierarquizar a tipologia, como não era também o objetivo das autoras, mas, ampliar as reflexões e, quem sabe, subsidiar futuras ações no âmbito da formação docente sobre questões de primeira ordem como a aprendizagem da docência.

Entendemos que a docência é uma ação exigente, abrange diferentes contextos e atores sociais que trazem consigo as próprias características, experiências, crenças, projetos, etc. Assim, o ensino e a aprendizagem pelos alunos estão repletos de subjetividades, contrapontos, decisões mais ou menos acertadas, uma vez que sempre estão pautados pelo *conhecimento da prática*.

Isso indica a necessidade de uma postura investigativa, mediadora, transformadora e, por fim, formativa para todos os atores desse processo. Ainda nessa ótica, propõe-se o debate do currículo para que se desenvolva melhor e de forma mais democrática, do papel docente, das relações sociais, numa postura crítica, reflexiva, ampla e comprometida com um contexto educacional, para além das teorias e das práticas isoladamente. “O objetivo é desvelar e refazer os pressupostos ideológicos do currículo e reinventar seu trabalho dentro de linhas mais éticas e democráticas” (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999). Uma imagem de conhecimento, de professor e de aprendizagem emancipatória, transformadora e democrática (ZEICHNER, 2008, 2014) a partir do momento em que salas de aula e escolas se tornem locais de investigação e de pesquisa de seus próprios agentes trará certamente caminhos promissores para a formação de professores.

## Referências

ANUNCIATO, R. M. M. SOUZA, A. P. G. de. Aprendizagens da docência em uma comunidade de aprendizagem online: contribuições da ReAD. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1090-1109, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5759/pdf> acesso em 22 de Maio de 2020.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, London: Sage, n. 24, p. 249-305, 1999. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0091732x024001249> acesso em: 22 de Maio de 2020.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol.21 no.65 abr./jun. 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782016000200505](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000200505) acesso em: 25 de Maio de 2020.

GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 95-138, 2010.

GATTI, B. A, BARRETO, E. S. de S, ANDRÉ, M. E. D. A; ALMEIDA, P. C. A. de. Professores do Brasil: **novos cenários de formação**. – Brasília: UNESCO, 2019. 351 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919> acesso em: 26 de Maio de 2020.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17> acesso em: 26 de Maio de 2020.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de, MOREIRA, M. A. L. “Entre o amor e o ódio”: Narrativas de avaliação das aprendizagens em Portugal e no Brasil. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 37 (2014). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24418> acesso em: 22 de Maio de 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v.29, n.2, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveduacao/article/view/3838> acesso em: 20 de Maio de 2020.

PEREIRA, P. C.; SILVA, G. A ética da emancipação intelectual. In: **Acta Scientiarum**. Education, Universidade Estadual de Maringá Maringá, vol. 37, núm. 2, abril-junio, 2015, 109-115.

PÉREZ-GOMES, A. O Pensamento Prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995, p. 95-114.

REALI, A. M. M. E.; TANCREDDIO, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria *online*: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, v. 34, p. 77-95, 2008. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022008000100006&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022008000100006&script=sci_abstract&lng=pt) acesso em: 13 de Maio de 2020.

ROLDÃO, M. do C. Função: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**; Rio de Janeiro, vol.2, no 34. Jan. abril, 2007a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf> acesso em: 21 de Maio de 2020.

ROLDÃO, M. do C. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação & Linguagem**, ano 10 , nº 15, 18-42, jan.-jun. 2007b. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/155> acesso em: 25 de Maio de 2020.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Granada (Esp). Profesorado. **Revista de curriculum y formación del profesorado**, v.9, n.2, 2005. Disponível em:

<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/15244/rev92ART1.pdf;jsessionid=6F82D4376D2EFAF520ECB1174DCBD15C?sequence=1> acesso em: 24 de Maio de 2020.

SHULMAN, L. S. Knowled and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. Disponível em: <https://hepgjournals.org/doi/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411> acesso em: 25 de maio de 2020.

SHULMAN, L. S. Professional development: learning from experience. In: WILSON, S. M. (Ed.). **The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. Cap. 21, p. 501-520.

SUÁREZ, D. Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. In: Sverdllick, I (comp.), **La investigación educativa**. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, J. E; ZEICHNER, K. (Orgs.). **Justiça Social: Desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ZEICHNER, K. Formação de professores para a justiça social. In: MOREIRA; M. A.; ZEICHNER, K. (Orgs.). **“Filhos de um Deus menor”**: Diversidade linguística e justiça social na formação de professores. Mangualde: Pedago, 2014. p.133- 149.