

Saberes docentes e axiologia: os valores no processo de formação inicial de professores *

4

*Teacher knowledge and axiology: values in the initial
teacher training process*

*El conocimiento del profesorado y la axiología: los valores
en la formación inicial del profesorado*

Lucken Bueno Lucas[‡]
Marinez Meneghello Passos^{**}
Sergio de Mello Arruda^{***}

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar um estudo teórico acerca das influências axiológicas (valorativas) no processo de formação inicial de professores. Para esse empreendimento, foi realizado um levantamento bibliográfico de autores que investigam a formação desses profissionais, com ênfase nos referenciais que tratam dos saberes docentes e da filosofia dos valores. Uma análise crítico-reflexiva dos trabalhos pesquisados possibilitou evidenciar discussões ricas em elementos axiológicos implícitos e/ou explícitos nas obras de muitos autores estudados que, em síntese, inferem sobre a não neutralidade da formação e da prática docente, defendem a existência de uma relação indissociável da educação com os valores e, por fim, o fato de os valores terem uma implicância direta na construção do repertório de saberes dos docentes e de seus alunos.

Palavras-chave: Axiologia. Formação inicial de professores. Saberes docentes. Revisão teórico-reflexiva.

[‡] Agradecimentos: CNPq, Capes e Fundação Araucária.

^{*} Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Professor no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). *E-mail:* luckenlucas@uenp.edu.br

^{**} Doutora em Educação para a Ciência. Professor no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (Pecem) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). *E-mail:* marinezmp@sercomtel.com.br

^{***} Doutor em Educação. Professor no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (Pecem) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). *E-mail:* sergioarruda@sercomtel.com.br

Abstract: This article aimed to present a theoretical study of the axiological influences (valuative) in the process of initial teacher training. For this project, a bibliographical survey of authors who had investigated teacher training was performed with emphasis on the references which addressed teaching knowledge and the philosophy of values. A critical reflexive analysis of the researchers work enabled us to highlight rich discussions on the axiological elements implicit and/or explicit in the works of many of the studied authors who, in summary, infer the non-neutrality of teacher training and practice, defend the existence of an indissoluble relationship between education and values and, finally, the fact that values have a direct implication on building the repertoire of both teachers' knowledge and that of their students.

Keywords: Axiology. Initial teacher training. Teacher knowledge. Theoretical-reflective review.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar un estudio teórico sobre las influencias axiológicas (evaluativas) en el proceso de la formación inicial del profesorado. Para este proyecto, se llevó a cabo una revisión de la literatura de autores que investigan la formación de estos profesionales, con énfasis en las referencias que tienen que ver con el conocimiento del profesorado y de la filosofía de los valores. Un análisis crítico y reflexivo de los trabajos ha permitido poner de relieve las discusiones ricas en elementos axiológicos implícitos e/o explícitos en las obras de muchos autores estudiados que, en suma, infieren sobre la no neutralidad de la formación y de la enseñanza práctica, abogan por la existencia de un vínculo indisoluble de la educación con los valores y, por último, el hecho de que los valores tienen una implicación directa en la construcción del repertorio de conocimientos del profesorado y de sus alumnos .

Palabras clave: Axiología. Formación inicial de profesores. Conocimientos del profesorado. Revisión teórica y reflexiva.

Introdução

Há consenso entre diversos pesquisadores do campo educacional (LUCAS; PASSOS; ARRUDA, 2015; LUCAS, 2014; MANSO et al., 2011; PATRÍCIO, 1993; RUÍZ, 1996) quanto à influência dos valores nos processos de ensino e aprendizagem. Embora no Brasil sejam poucas as pesquisas que investiguem esse assunto, é possível encontrar uma diversificada literatura internacional voltada ao estudo dos valores no âmbito pedagógico. (LUCAS, 2014).

No passado, a problemática axiológica encontrava-se circunscrita ao plano da teologia, da economia e principalmente da filosofia, com agendas teóricas bem-definidas para cada uma dessas áreas. No entanto, a temática dos valores estendeu-se a outros domínios do conhecimento. Tomemos como exemplo os diferentes enfoques axiológicos requeridos pela filosofia e pela pedagogia. Enquanto a primeira, no século passado, priorizou investigações acerca da *natureza* e da *essência* dos valores, a segunda tem atuado no sentido de educar *em* e *com* valores.

Criticamente, pensamos (neste artigo) que, ao se considerar que os valores não podem ser separados da experiência de vida das pessoas (FRONDIZI, 1977, p. 11), podemos conjecturar que, quando um aluno questiona, debate, interpreta, etc., está produzindo, suscitando, mobilizando ou reconsiderando sistemas axiológicos subjetiva e/ou objetivamente, a partir de relações estabelecidas. Na perspectiva educativa, portanto, a axiologia assume para nós um sentido teórico-prático: ensinamos implícita ou explicitamente por meio de escolhas valorativas, o que inclui pensar que aprendemos também desse modo. (RUÍZ, 1996).

Em meados da década de 90 (séc. XX), Ruíz evidenciou não apenas a presença da axiologia nos debates pedagógicos, mas o estabelecimento de novo campo de pesquisa na área educacional:

Pode[-se] afirmar, talvez como em nenhum outro momento da história da educação, que o estudo dos valores tem assumido “certificação natural” no âmbito dos estudos pedagógicos, tanto nos níveis de reflexão analítico-teórica, como empírica e investigadora, motivo pelo qual se pode afirmar que se está quase em condições de se falar de uma Axiologia educativa ou de uma Pedagogia axiológica. (1996, p. 151-152).

Considerando, de um lado, as ações valorativas inerentes às práticas humanas e, de outro, a atividade educativa como ação que visa a contribuir para a formação da pessoa humana – condições para o pleno exercício da cidadania – a autora supracitada argumenta que pensar a prática educativa sem referenciais axiológicos de base significa ignorar a capacidade de formar cidadãos sensíveis às constantes mudanças, preparados para a vida em sociedade e capacitados para deliberações sobre temas complexos como a dignidade da pessoa humana, a ordem econômica e o desenvolvimento sustentável, por exemplo.

Piaget (1983), embora não tendo preocupações diretas com a prática educativa, reconheceu a presença e a influência dos valores nas escolhas humanas, ao dizer que

o homem vive, toma partido, crê numa multiplicidade de valores, hierarquiza-os e dá assim sentido à sua existência mediante opções que ultrapassam incessantemente as fronteiras do seu conhecimento efetivo. No homem que pensa, esta questão só pode ser raciocinada, no sentido em que, para fazer a síntese entre aquilo que ele crê e aquilo que ele sabe, ele só pode utilizar uma reflexão, quer prolongando o saber, quer opondo-se a ele num esforço crítico para determinar as suas fronteiras atuais e legitimar a hierarquização dos valores que o ultrapassam. (PIAGET, 1983, p. 206).

Entretanto, é importante salientar que a dimensão axiológica que abordamos neste artigo no âmbito educacional, não é fixa e nem absoluta, mas contextualizada, social, temporal e culturalmente. Além disso, quando nos reportamos à axiologia educacional, ou pedagogia axiológica, não estamos nos referindo a uma axiologia pura, comprometida diretamente com as questões da essência e da ideia de valor, mas a uma axiologia aplicada à educação. E qual é a finalidade de uma axiologia com essa característica (educacional)?

Patrício é enfático ao dizer que os estudos axiológicos apresentam particular importância à dimensão pedagógica, que, segundo ele, não pode ser compreendida e nem realizada distante desse universo: “A educação é, intrinsecamente, uma relação com os valores. Ela mesma é apreendida e vivida como um valor. Faz, deste modo, todo sentido falar de axiologia educacional.” (1993, p. 13).

Acerca do processo de formação docente, centrado em conteúdos científicos específicos e, por vezes, tido como deveras “conteudista”, Patrício (1993) declara não ser adepto de uma ciência neutra, proposição com a qual comungamos inteiramente.

O autor argumenta que as ciências ensinadas nos cursos de licenciatura – posteriormente também ensinadas em outros níveis de ensino – não podem fugir à dimensão humana da formação: “Ao preocupar-se com o saber, o homem preocupa-se consigo próprio. Não há saber alheio às exigências profundas da vida. Assim, a comunicação do saber não deve ser asséptica, mas palpitante e arriscada”. (PATRÍCIO, 1993, p. 15).

Em nossa visão, sistematizar e delimitar o currículo, optar por determinadas modalidades didáticas, aderir a uma teoria de aprendizagem, fazer uso de certas metodologias ou tendências de ensino, exemplificam o quadro geral de escolhas feitas pelo sistema educativo em diversas esferas – das decisões políticas provenientes das Secretarias estaduais e Ministérios federais até a sala de aula. Em todos os casos, não se pode defender a inexistência de embates e interesses axiológicos. Para o caso das disciplinas escolares, por exemplo, Patrício (1993, p. 114 ss) evidencia o quanto estão explícitos os valores nesse escopo, ainda que transversalmente.

Como aborda Manso et al. (2011, p. 19), para o caso da axiologia educativa de Manuel Patrício “ao ser normativa, a pedagogia toma opções, opções que [...] são sempre baseadas na preferência pelo valor e pelo valor maior sobre o valor menor”.

Para Patrício (1993), educar significa transformar o homem, e essa transformação inclui inculcar-lhe valores que, automaticamente, o elevarão da condição de ser *natural* para a condição de ser *cultural*. Mesmo assim, evidenciamos que a escola e toda a esfera educativa não têm se preocupado com a dimensão axiológica da formação, pois

o sistema educativo de uma maneira geral apenas se tem preocupado com o aspecto cognitivo do ser humano, esquecendo propositalmente todas as outras componentes essenciais dos indivíduos [...]. A Escola Cultural assente num conhecimento profundo do que é o Homem e de quais as suas verdadeiras ambições, instituindo-se como resposta a este modelo clássico de escola. [...] A escola deve ser o espaço de formação da humanidade pela preservação e acréscimo da cultura. (MANSO et al., 2011, p. 27).

Isso significa que a escola comprometida com a formação integral dos alunos poderia incluir, efetivamente, não apenas os conhecimentos disciplinares, mas tudo o que interessa ao ser humano em outras dimensões, como a criação, o mito, a espiritualidade e outros. Essa perspectiva educativo-axiológico-individual que se estende ao panorama coletivo, no âmbito da educação, recupera a dimensão social da escola, incluindo, nesse escopo, a questão dos valores, haja vista que

o homem que ocupa um espaço concreto e que por isso se apresenta como um produto da civilização e da cultura. Ou seja, apesar de na sua essência o homem ser sempre o mesmo, a sua resposta àquilo que o rodeia é profundamente influenciada pelo local onde vive e a respectiva cultura/educação que o moldou. (MANSO et al., 2011, p. 28).

Para Manso et al. (2011, p. 46) a lógica dos valores não é apenas pessoal, mas democrática. Interpõe-se entre os valores ditos *pessoais* os *sociais*, e a região limítrofe entre ambos não se pode delimitar senão a partir de uma perspectiva teórico-específica. Como recorda Molina (2009), o essencial não é apenas aquilo que está em nós, mas entre nós. No entanto, qual é a relação dessas reflexões com a formação docente nesta investigação?

A relação subjaz ao fato de que o presente artigo tem como objetivo investigar a literatura que trata dos saberes docentes, por meio de uma revisão teórico-reflexiva, com especial atenção ao contingente axiológico desses trabalhos, de modo a evidenciar a influência dos valores no campo educativo, sobretudo no escopo da formação inicial de professores. A seguir, abordamos a questão da não neutralidade da formação docente.

1 A educação *em/com* valores e a não neutralidade do processo de formação de professores

Cientes de que a dimensão axiológica não pode ser obliterada das ações humanas, Patrício (1993) nos faz refletir que a tese da não neutralidade axiológica não se aplica apenas à ciência. As maneiras pelas quais ensinamos ciência também não são neutras, porque entendemos que a comunicação do saber é uma atividade intrínseca e exclusivamente humana, estando aí, em jogo, diversos sistemas de valores.

Nesse sentido, incluir a discussão dos valores no processo de formação inicial de professores apresenta-se necessário. É importante que futuros professores tenham o entendimento de que sua prática não pode se limitar à dimensão teórica dos problemas científicos, haja vista que professores são indutores de valores:

O educador é um indutor axiológico. Ou ele próprio tem elevada qualidade axiológica ou o processo de indução axiológica falha irremediavelmente. O problema da formação dos educadores é, de fato, um problema axiológico-educacional crucial. [...] O educador é, talvez, o fator mais importante do fato educativo, face ao ideal, à educabilidade e à comunidade educativa. É o educador que tem por função e missão realizar o ideal educativo em cooperação com o educando no seio da comunidade educativa. (PATRÍCIO, 1993, p. 68, 294).

Nesse sentido, Patrício pontua que o esquema formativo tradicional para a docência: *saber*, *saber-fazer* e *saber-ser*, está incompleto. Cabe ao professor, segundo ele, a complexa tarefa de *saber fazer-ser*: “Compete ao professor, com efeito, a tarefa de fazer-ser. Não um fazer-ser técnico, mas um fazer-ser ético. Ele não faz-ser ‘coisas’; ele faz-ser ‘pessoas’. A dimensão axiológica culminante do professor é, pois, a dimensão prática.” (1993, p. 20).

A própria decisão humana de educar e ser educado demanda uma reflexão de base axiológica. Os valores, nesse sentido, são implexos a tudo o que se diz educativo, pois o ato de educar é considerado, por si só, um bem de grande valia à sociedade humana: “A relação da educação dos valores com a educação deriva, portanto, da estrutura constitucional do próprio homem, que é para si mesmo eminentemente valioso, sendo conseqüentemente valioso o processo de sua formação e aperfeiçoamento”. (PATRÍCIO, 1993, p. 21).

Desse modo, fica evidenciada a necessidade da dimensão axiológica na formação docente, uma vez que não se pode pensar em educação sem uma referência intrínseca aos valores: há um conjunto de “situações axiológicas e axiológico-educacionais” mediante as quais se exerce a prática educativa. (PATRÍCIO, 1993, p. 226 ss).

Patrício (1993) observa, porém, que a tarefa do professor na atualidade requer uma série de cuidados. No passado, segundo ele, os docentes eram formados sob um quadro axiológico implícito e pleno de certa estabilidade, oriunda de uma série de condicionantes socioculturalmente fundados. Na atualidade, contudo, se configura um quadro de labilidade axiológica que implica negativa e diretamente a prática cotidiana do magistério. Segundo o autor, são quatro os principais perigos para a prática docente na nossa época, no que diz respeito ao escopo axiológico (PATRÍCIO, 1993, p. 21-29):

1) *o perigo do niilismo*: termo utilizado para designar doutrinas que negam o reconhecimento dos valores (ABBAGNANO, 2007, p. 712);

2) *o perigo do neutralismo axiológico*: na ausência de referenciais axiológicos à prática docente, a mesma é esvaziada de valores. Há um falso pretexto em favor da neutralidade axiológica que sustenta a tese de que seria deletério doutrinar ou inculcar valores nos aprendizes. Decorre dessa ideia uma negação ou uma omissão da perspectiva axiológica própria da comunidade humana à qual o discente pertence tanto quanto da cultura axiológica dessa comunidade em que ele próprio está inserido e da qual sofre influências. A ideia de formação e desenvolvimento axiológico pessoal sem a dimensão coletiva dos valores pode ser nociva aos aprendizes, pois ela não retrata a realidade.

Nas palavras de Patrício (1993, p. 22): “Não se possui um mundo pessoal de valores fora de um mundo coletivo de valores. Mesmo a contestação individual dos valores da coletividade tem o universo axiológico desta como referência.” Bastam consultas a trabalhos antropológicos e sociológicos para se reconhecer o despropósito do neutralismo no escopo educacional. Por outro lado, às vezes, se pretende instaurar um neutralismo axiológico falso para que se possa, na tentativa vã de esvaziar a consciência axiológica dos educandos, preparar o terreno para a implantação de uma perspectiva axiológica definida. Também esse empreendimento incorre no erro do neutralismo. Afinal, seria possível apagar a consciência axiológica dos seres humanos, construída ao longo de sua incomensurável história de vida?;

3) *o perigo do positivismo*: o terceiro obstáculo à ação docente no âmbito da dimensão axiológica abarca a questão da normatividade. A axiologia pedagógica enxerga o positivismo, muitas vezes, como o normativo. Nesse ínterim, os valores poderiam ser suprimidos em função dos fatos que passariam, por sua vez, a ser considerados como valores. Entretanto, como salienta Patrício (1993, p. 22), a experiência docente contraria essa posição. A ação docente atua no sentido dos valores em detrimento dos fatos: “É, por exemplo, a luta contra a ignorância em favor do conhecimento. É a luta contra o estado da natureza em favor do estado de cultura. É a luta contra o egoísmo animal em favor da fraternidade humana.” (PATRÍCIO, 1993, p. 22). Uma manifestação bastante clara do positivismo é o que denominam alguns autores de “sociologismo”, corrente que busca transparecer uma homologia entre a idealidade axiológica e a realidade social. Como exemplo, podemos citar

a relação entre práticas religiosas e a educação. Desde o período do Iluminismo, quando o laicismo foi implantado de modo mais abrangente, muitos países oscilam entre propostas político-educacionais atrativas ou repulsivas acerca da religião na escola, na perspectiva de um ensino religioso laicista. Incorrem, todavia, tais propostas, no que poderia ser considerado de *confessionalismo anticonfessional* que, em muitos casos, transforma a suposta “neutralidade religiosa” das escolas públicas em obrigatoriedade irreligiosa, explicitando um caráter altamente objetivo do escopo axiológico; e

4) *o perigo do relativismo axiológico*: recuperando aqui a noção *gustibus non disputandum* [gosto não se discute], os professores da atualidade também devem atentar à relativização dos valores e de sua hierarquia. Há uma ideia posta a partir de uma subjetividade radical que se sobrepõe a qualquer dimensão objetivista, de que todos os valores são equivalentes entre si, desfigurando, por consequência, qualquer tipo de sistema axiológico hierarquizado. Esse relativismo, segundo Patrício (1993), não pode ser considerado em si, mas segundo uma consciência subjetivamente cultural. As culturas (1993, p. 24) “são apresentadas como rigorosamente equivalentes, não aferíveis nem avaliáveis por qualquer referencial cultural-axiológico objetivo”. Tal posicionamento, para o autor, pode enfraquecer na prática dos docentes a confiança necessária para o desenvolvimento de um trabalho educativo ancorado em uma semântica axiológica própria. Sem a consciência de uma identidade por parte dos docentes não se poderá falar em consciência axiológica ou vida axiológica real. Para reforçar essa ideia, Patrício (1993) ressalta a singularidade de cada pessoa humana, intransitivamente confrontada com a realidade dos valores e a singularidade das culturas e suas inerentes e peculiares tradições axiológicas.

Em face dos perigos apresentados, são discutidas, nos estudos axiológicos, as influências dos tensionamentos instaurados entre aqueles que ensinam (docentes) e os que aprendem (discentes) na sociedade atual. As constantes mudanças sociais, como poderiam ser citadas aquelas de fundo tecnológico, criam certas tensões axiológicas entre gerações de professores e alunos, nem tão cronologicamente distantes, capazes de, em extremas circunstâncias, prejudicar a convivência dos mesmos.

Na prática, quais valores são, ou não, compartilhados por crianças, jovens e adultos que nasceram em contextos tecnológicos diferentes de seus formadores? Eles partilham os mesmos valores?

Direcionando a discussão ao processo de formação inicial de professores, abordar essa tensão, nesse âmbito, pode contribuir para evitar o estabelecimento de um abismo entre professores e seus futuros alunos. Mas, não apenas isso pode contribuir, a nosso ver, para a diminuição de lacunas entre os estudantes de licenciatura e seus formadores que, naturalmente, manifestam sistemas de valores diferentes. Considerando a prática docente como uma prática inevitavelmente impregnada de valores, ou seja, não neutra axiologicamente, cabe ressaltar algumas das condições de utilidade da axiologia educacional para o educador, de acordo com Patrício (1993).

São diversas as formações científicas dos docentes, mas são poucos os que recebem algum tipo de formação filosófica mais específica, como no caso de uma formação axiológica. Dada a necessidade dessa perspectiva, o autor citado apresenta alguns pontos que devem ser levados em conta no âmbito da formação docente, a saber:

A formação axiológico-educacional de um professor deve ser organizada e funcionar para: a) promover a reflexão teórica sobre os valores a cultivar na vida e no processo educativo escolar; b) promover a transferência dessa reflexão teórica para situações educativas concretas e práticas em que o professor se encontra como educador profissional; c) preparar para uma vida pessoal e profissional que seja um processo de formação contínua; d) preparar para uma vida pessoal e profissional que seja axiologicamente diversificada, rica e valiosa; e) organizar situações didáticas rigorosamente propiciadoras da experienciação das classes de valores consideradas principais; f) conduzir e ancorar a reflexão e a prática dos valores num solo cultural e civilizacional concreto, com o universal sempre por horizonte; g) conduzir e analisar com objetividade e realismo as possibilidades de estruturação e funcionamento pedagógicos da escola, com vista à realização de uma escola efetivamente indutora e promotora de valores. (1999, p. 29).

A respeito dessa formação docente, muitas vezes engessada por currículos e estatutos deontologizados para uma prática docente desejável, apresentaremos, a seguir, uma reflexão acerca do que dizem alguns dos principais autores que investigam a formação docente quanto à dimensão axiológica desse processo.

2 Saberes docentes e axiologia: os valores no processo de formação inicial de professores

O que é necessário saber para ensinar? Que saberes devem ser aprendidos ou desenvolvidos pelos licenciandos durante o processo inicial de formação (e após esse), a fim de que estejam minimamente preparados para gerir sua prática e a aprendizagem de seus futuros alunos?

Essas são questões centrais que têm motivado, nas últimas décadas, a realização de uma série de estudos reunidos na terminologia “saberes docentes”, como podemos conferir em Tardif; Lessard; Lahaye (1991), Saviani (1996), Tardif; Gauthier (1996), Gauthier et al. (1998), Pimenta (1999a, 1999b), Freire (2009), Tardif (2012) e muitos outros.

Tardif pesquisador da formação docente, na obra *Saberes docentes e formação profissional*, desenvolve reflexões bastante esclarecedoras acerca dos saberes que, segundo ele, servem de base ao ofício dos professores. Em geral, argumenta que a prática docente é compósita, não podendo ser resumida a uma simples tarefa de transmissão, ainda que a transmissão também faça parte do processo de ensino. (TARDIF, 2012, p. 31).

Sobre os saberes docentes, Tardif (2012, p. 36-39) reconhece-os como plurais, formados por diversos outros saberes como: os saberes da formação profissional (os pedagógicos e das ciências da educação, adquiridos durante o processo de formação dos licenciandos em Instituições de Ensino Superior), os saberes disciplinares (específicos da área de formação que emergem das tradições culturais e dos grupos produtores do saber, apresentados em forma de disciplinas pelas instituições universitárias), os saberes curriculares (conteúdos, objetivos e métodos elencados e categorizados pelas instituições de ensino com os quais o professor terá de lidar ante os processos de ensino e aprendizagem), e os saberes experienciais (são específicos, emergem do trabalho cotidiano do professor mediante o conhecimento do meio em que atua).

Reconhecendo que esses não são os únicos saberes para uma boa prática docente, Tardif; Lessard; Lahaye (1991, p. 218) e Tardif (2012, p. 39) explicam que o domínio, a integração, a articulação e a mobilização desses e outros saberes é que definirão essa prática:

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina, seu programa, além de possuir certos conhecimentos

relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2012, p. 39).

Pimenta (1997) também discute a questão dos saberes da docência. Segundo ela, esses saberes são constituídos por três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento (oriundos da formação específica) e os saberes pedagógicos. De acordo com a autora, a mobilização desses saberes contribui para o processo de construção da identidade profissional dos professores, como menciona:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão preñhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. (PIMENTA, 1997, p. 7).

Segundo Gauthier, embora antigo, o ofício de professor continua a ser cada vez mais necessário à sociedade. No entanto, de acordo com ele “mal conseguimos identificar os atos do professor que, na sala de aula, têm influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos, e estamos apenas começando a compreender como se dá a interação entre educador e educandos”. (GAUTHIER et al., 1998, p. 17).

Há muitas dificuldades que se interpõem quando da investigação dos saberes docentes durante o exercício da prática. A falta de pesquisas em salas de aula (LUCAS, 2014) e os problemas de acesso e interferência de pesquisadores nos mesmos locais ilustram, por exemplo, os problemas que, em muitos casos, nos impedem de conhecer o que realmente “acontece quando o professor ensina e o que ele faz exatamente para instruir e educar as crianças”. (GAUTHIER et al., 1998, p. 17-18).

Esses fatores limitam nossa compreensão sobre os saberes docentes. Pesquisas realizadas nas últimas décadas, principalmente na América e na Europa (GAUTHIER et al., 1998, p. 19-25) demonstraram o quanto a tarefa de compreender esses saberes é complexa. Todavia, evidenciam a necessária mobilização de um repertório de saberes para a prática docente.

Assim, com base nessas reflexões sobre os saberes docentes, retomamos a perspectiva axiológica deste artigo, questionando:

- Qual é a relação dos saberes docentes com a dimensão axiológica da educação?
- Seriam os valores componentes dos saberes docentes?

Diante da literatura que trata da questão dos saberes docentes, mas considerando também o objetivo delineado neste artigo (apresentar uma revisão teórica acerca da influência dos valores no campo educativo, sobretudo no escopo da formação inicial de professores), investigamos discussões e reflexões sobre os valores, no âmbito educativo, de alguns dos principais autores que abordam a temática dos saberes e da formação docente.

Entre os autores investigados, Freire recorda diversas vezes a questão da não neutralidade do ato educativo:

Creio poder afirmar [...] que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos, a serem ensinados e aprendidos envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (2009, p. 69-70).

E, ao considerar que o ensino exige tomada consciente de decisões, destaca que

a raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção,

de decisão. Um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto pode transgredi-la. É exatamente porque nos tornamos éticos que se criou para nós a probabilidade [...] de violar a ética. Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. (FREIRE, 2009, p. 111).

Ao discorrer sobre as tarefas do professor, Freire (2009) evidencia a necessidade de respeitar as escolhas dos alunos, mas deixa claro que será sempre papel do professor contribuir para que os mesmos sejam construtores críticos e ativos de sua própria formação. Ao professor caberá oferecer o suporte necessário, mas esse suporte, que se esclareça, estará sempre carregado de sentido axiológico:

Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos. (FREIRE, 2009, p. 71).

Na mesma perspectiva, ao abordar as tarefas docentes, o autor recorda o caráter axiológico intrínseco aos alunos. Também esses devem ser considerados sujeitos axiológicos, posto que, assim como no ensino, o processo de aprendizagem demanda decisões e escolhas:

Não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. (FREIRE, 2009, p. 77).

Fica estabelecida, portanto, como extraído de Freire (2009), a ideia de que tanto alunos quanto professores são sujeitos axiológicos e nisso não encontramos novidade. Também observamos em Tardif (2012, p. 221) dezenas de reflexões acerca da perspectiva social da prática educativa, haja vista que o mundo da sala de aula é um mundo social em que a razão pedagógica do professor é estabelecida sempre com seu *outro* – aluno – ou seja, por meio de necessárias e constantes interações.

Avançar nessa questão, a nosso ver, significa discutir mais profundamente o grau de influência axiológica que um dos lados (professores/alunos) pode exercer sobre o outro. Afinal, refletindo sobre o processo de aprendizagem, questionamo-nos se os sistemas axiológicos dos docentes podem, ou não, alterar as relações dos alunos com o saber. Libaneo e Pimenta também destacam o papel dos valores no processo de construção da autonomia docente, ao longo do processo de formação, ao dizer que

dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam conhecimentos e habilidades, competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores ir construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (1999, p. 261-262).

Assim como Freire (2009), Tardif expõe a dimensão axiológica e as influências dessa perspectiva que podem se estabelecer no contexto educativo:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. (2002, p. 49-50).

De acordo com esse estudioso, os professores podem ter seus valores pessoais como referência, já que condicionam sua ação em sala de aula. Ao longo do tempo, esses valores são incorporados tão intimamente à sua prática que se tornam elementos direcionadores de seu trabalho. Essa perspectiva justifica a relevância de se refletir a questão dos valores no âmbito pedagógico, pois

o professor se baseia em vários tipos de juízo para estruturar e orientar sua atividade profissional. Por exemplo, ele se baseia com frequência em valores morais ou em normas sociais para tomar uma decisão. [...] Finalmente, ele se baseia em sua ‘experiência vivida’ como fonte viva de sentido a partir do qual o passado lhe permite esclarecer o presente e antecipar o futuro. Valores, normas, tradições, experiência vivida são elementos e critérios a partir dos quais o professor faz julgamentos profissionais. (TARDIF, 2012, p. 211).

E, também:

Um professor pode muito bem utilizar sua cultura pessoal para atingir fins profissionais. Ele pode também se basear em valores pessoais para agir numa sala de aula. Esses valores pessoais são, então, incorporados à sua ação profissional: eles tornam-se, por conseguinte, meios a serviço do trabalho docente, e é nessa perspectiva que convém estudá-los. (TARDIF, 2012, p. 218).

E ainda: “Enquanto ator racional o professor desempenha o papel de agente de mudanças, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar”. (TARDIF, 2012, p. 303).

O agir do professor, de acordo com Tardif (2012), é resultante de um processo constante de decisões e escolhas baseado em diferentes tipos de juízo que estruturam e orientam sua atividade profissional.

Como exemplo, esse autor menciona que os docentes, para tomar suas decisões, baseiam-se frequentemente em normas e valores morais. Isso significa que, para alcançar objetivos pedagógicos, os docentes se valem de tradições pedagógicas, escolares e profissionais por eles mesmos assimiladas e interiorizadas. Aliás, “grande parte das práticas disciplinares

do professor coloca em jogo juízos normativos sobre as diferenças entre o que é permitido e o que é proibido”. (TARDIF, 2012, p. 211).

Ora, por certo, durante a prática, professores recorrem às suas experiências de vida, escolares, ou não, tomando-as como base para suas tomadas de decisão, posto que

valores, normas, tradições experiência vivida são elementos e critérios a partir dos quais o professor faz julgamentos profissionais. Ora, como se pode constatar, esses diferentes tipos de juízo não se reduzem ao conhecimento empírico ou a uma teoria informacional do ensino e nem por isso são irracionais. (TARDIF, 2012, p. 211).

De acordo com o autor, como os professores fazem isso para definir os próprios “saberes docentes”, adotar um valor para nortear a prática em sala de aula não compreende um comportamento irracional, uma vez que os atores do processo (professores) são capazes de explicar e justificar por que adotam tais comportamentos (valores).

Ao abordar a questão da prática educativa, Tardif mergulha definitivamente na dimensão axiológica da mesma. Segundo ele, todos os que se interessam pela prática educativa necessitam questionar-se quanto ao que vem a ser essa prática. O que os professores fazem quando educam? Que tipo de atividade é a educação? A ação docente é similar à de um artista, de um político, de um artesão, de um cientista? Vislumbrar respostas para tais indagações requer, para o autor, um exame das tradições culturais e educacionais da sociedade.

Didaticamente, Tardif (2012, p. 154-161) identifica três concepções fundamentais da prática educativa:

a) *educação como arte* – a prática docente é entendida como uma combinação de elementos como: talento pessoal, intuição, experiência, bom-senso e habilidades confirmadas pelo uso. Figura-se a imagem do professor, em sala de aula, como aquele que não possui uma ciência de sua própria ação, embora possa nutrir sua prática de conhecimentos científicos.

Nessa percepção, a arte de educar apresenta-se sustentada por uma tripla relação. Em primeiro lugar, a relação consigo mesmo (professores se tornam bons professores à medida que ensinam); em segundo, com a pessoa do educador (aprender a educar é uma realidade possível, porém

há de se reconhecer que se deve encontrar no educador as qualidades do ofício); por fim, em terceiro lugar, a relação com a pessoa do educando (a formação dos educandos compreende uma finalidade interna, intrínseca à prática educativa);

b) *educação como interação* – nessa concepção, a prática educativa é interpretada no âmbito da interação. Abordada atualmente por teorias como o simbolismo interacionista, a etnometodologia, as teorias da comunicação, a teoria da racionalidade e diversas outras, muitos de seus elementos teóricos podem ser detectados na Antiguidade, sobremaneira em Sócrates e nos sofistas, para os quais a arte de educar era cingida pela comunicação (interação) a partir de discursos dialógicos ou retóricos. Falar com o *outro*, adquirir competência discursiva, saber organizar, verbalizar e legitimar asserções discursivamente significa, segundo essa concepção, estar educando.

Por certo que depositar todos os créditos da prática educativa sobre um único pilar, o das interações linguísticas, parece um exagero. Muitos teóricos como Marx, Durkheim, Weber e, também, Parsons, Goffman, Schüts, Habermas, entre outros, trataram de expandir a noção de interação para além do linguístico-dialógico. (TARDIF, 2012).

Atualmente, a noção de interação é recolocada na perspectiva de um agir interativo, por meio do qual os comportamentos dos seres humanos são orientados ou norteados por comportamentos de outros seres humanos. No âmbito educativo, essa concepção nos reporta à seara social. Não são coisas, objetos ou qualquer animal o foco da prática educativa. Nas salas de aulas, professores lidam com outros seres humanos por meio de um processo interativo; e

c) *educação como técnica guiada por valores* – essa concepção compreende a prática educativa como uma técnica guiada por valores. Diferentemente das anteriores, suas bases teóricas são recentes, mas com vestígios da Antiguidade. Trata-se da discussão entre as correntes filosóficas *objetivismo* e *subjetivismo*. Tardif (2012) observa, inclusive, que a oposição entre essas linhas teóricas (objetividade e subjetividade) não é exclusiva do campo educacional, mas característica da cultura da modernidade.

De acordo com o mesmo estudioso (2012, p. 161), a oposição estabelecida entre essas duas correntes começa a ser percebida ainda no século XVII, a partir de concepções mais modernas sobre a subjetividade e o desenvolvimento das ciências físico-matemáticas. O auge da

controvérsia foi alcançado no fim do século XIX e início do século XX, quando divisões ideológicas estabeleceram-se: de um lado (a objetivista) o empirismo, o cientificismo e o tecnocratismo e, de outro (a subjetivista) o relativismo moral, a existência e a vivência pessoal, conforme sintetizado no Quadro 1:

Quadro 1 – A educação como técnica: subjetividade e objetividade

	Esfera da subjetividade	Esfera da objetividade
Atividades típicas	Atividades morais-legais, pessoais, profissionais, as condutas baseadas no interesse dos atores.	As técnicas, as atividades instrumentais e estratégicas, a pesquisa científica.
Atores típicos	Todo ator que age baseando-se em seu interesse ou em regras subjetivas.	O tecnológico, o científico, o calculador, o estrategista.
Natureza da atividade	Guiada por fins, por normas.	Guiada por objetivos axiologicamente neutros.
Objeto típico da atividade	A conformidade às normas, às regras e aos interesses.	O domínio e o controle dos fenômenos.
Saber típico	O ético, o jurídico, o estético, o senso comum, etc.	As ciências e as técnicas.
Natureza do saber	Subjetivo ou subjetivo-coletivo (social).	Rigoroso e necessário.
Objeto do saber	As regras, as normas, o interesse subjetivo.	Todos os fenômenos naturais e o ser humano como fenômeno natural.

Fonte: Tardif (2012, p. 162, grifos do autor).

Essa oposição, segundo Tardif (2012, p. 162), foi determinante às teorias modernas voltadas à prática, incluindo o campo educativo. Tais teorias foram desenvolvidas e se encontram sustentadas por um postulado segundo o qual as ações humanas são reduzidas a duas categorias:

1) *ações guiadas por objetivos axiológicos neutros* – seus principais objetivos compreendem o controle e o domínio da natureza, do meio

social e humano. No que compete aos atores educativos, as ações dessa categoria abarcam dois tipos de saber interligados: um voltado ao conhecimento objetivo de todos os fenômenos com os quais irão trabalhar e outro referente à sua própria ação em termos de desenvolvimento e finalidades. Nesse tipo de perspectiva, a prática é entendida como ação fundamentada em uma ciência objetiva dos fenômenos, são ações guiadas pelo critério do êxito; e

2) *ações guiadas por normas e interesses que visam à conformidade de uma ordem de valores ou à realização de uma ordem de interesses* – esse segundo tipo é caracterizado por ações não asseguradas no conhecimento objetivo, como abordado no item anterior. Elas se estabelecem no campo da subjetividade que, de toda sorte, está vinculado aos interesses e às normas adotadas por seus atores. Diferentemente da visão anterior, a prática é concebida como atividade humana orientada exclusivamente por seus atores em detrimento das leis da natureza ou leis divinas.

Para a educação, em termos práticos, essas duas tipologias da ação humana ajudam a compreender que a prática educativa manifesta um comportamento dual, de acordo com Tardif (2012). De um lado, temos a ação impelida por normas e interesses traduzidos em finalidades educacionais; de outro, a ação instrumental e técnica, baseada no conhecimento objetivo (leis da aprendizagem, por exemplo) e em um controle aparentemente neutro, em termos axiológicos, dos fenômenos educativos.

No entanto, esse comportamento dual da prática demanda, por consequência, saberes específicos por parte dos professores. Exige um saber moral e prático referente às finalidades e às normas da prática educativa, mas também um saber técnico-científico concernente ao conhecimento e, mais que isso, ao controle dos já mencionados fenômenos educacionais. Assim, para Tardif (2012), o modelo de prática que fundamenta essa concepção (na sala de aula) por parte do professor será sempre guiada por dois saberes:

a) *o conhecimento das normas que orientam a prática*: essas normas não dizem respeito ao conhecimento científico, mas a tudo aquilo que pode exercer influência no processo educativo como os valores, as regras e os regulamentos; e

b) *o conhecimento das teorias científicas voltadas à educação, à natureza da criança, às leis da aprendizagem e ao processo de ensino*: a ação docente dever ser guiada por essas teorias, tornando-se uma ação técnico-científica

que, em última análise, é orientada e até determinada pelo estado atual do conhecimento científico.

Nesse contexto, a diferença entre um laboratório e uma sala de aula ou entre a pedagogia e a tecnologia seria creditada apenas a uma diferença de grau e não de natureza, ou seja, o ensino seria o prospecto de uma ciência que, por razões do estado geral de uma sociedade influenciada por tendências morais superadas, ainda não conseguira *controlar* seu ambiente tecnológico.

Logo, a pedagogia, em decorrência dessa compreensão, deveria assemelhar-se à medicina, uma vez que essa se configura por razões puramente técnicas que objetivam o sucesso de suas ações. Todavia, a medicina, tanto quanto a pedagogia, também se depara com situações para as quais o julgamento científico não pode ser aplicado com garantias de êxito. Aí entram em cena os códigos de ética para o trabalho e, mais além, leis e regulamentos vigorados no contexto social e nas instituições médicas, assim como ocorre com as ciências pedagógicas.

Considerações finais

Por abordarmos a problemática dos valores no campo educativo, especificamente no escopo da formação inicial de professores, realizamos uma revisão bibliográfica na literatura que trata da formação de professores (saberes docentes), evidenciando a perspectiva axiológica ora explícita, ora implícita desses referenciais.

A partir do estudo das reflexões de diversos autores, construímos uma síntese teórico-reflexiva de suas ideias (valorativas) de modo a corroborar as discussões relativas à não neutralidade da ação docente, à educação *em/com* valores e à influência dos sistemas axiológicos na formação de professores.

Por meio desse empreendimento, pudemos evidenciar que há uma relação intrínseca da educação com os valores e que, embora muitos teóricos do campo educativo tratem do assunto de forma implícita, essa temática não foi indiferente a nenhum dos autores estudados neste trabalho. Ao contrário, surpreendeu-nos o contingente axiológico encontrado em alto grau nos textos analisados que, aparentemente, não mantinham compromisso com a temática axiológico-educativa.

Como destaque principal, evidenciamos que os valores têm uma implicância direta no repertório de saberes dos docentes e discentes, pois, como desenvolvido no artigo, dentro do repertório de saberes que os professores vão construindo, ao longo de sua formação (inicial ou continuada/em serviço) e de sua prática, há uma instância para um repertório de valores que refletem, por seu turno, essa formação e essa prática.

Isso nos possibilita inferir (com base na análise dos autores abordados) que a formação pedagógica dos estudantes de cursos de licenciatura (disciplinas de metodologia, didática, psicologia da aprendizagem, avaliação, prática de ensino e instrumentação de ensino, entre outras) é importante, pois, uma vez que a influência axiológica pressupõe *relação*, apenas por meio do contato com esse tipo de conhecimento é que os licenciandos irão construir um repertório de valores necessários à prática docente.

O mesmo ocorre com as disciplinas de área pura: um curso de licenciatura que priorize disciplinas pedagógicas em detrimento de disciplinas das diferentes áreas do conhecimento poderá induzir seus formandos a supervalorizarem os aspectos didáticos e pedagógicos, mas a serem superficiais em termos de conteúdos específicos.

É razoável, portanto, como dissemos, esperar um equilíbrio de perspectivas na formação inicial de modo que aos futuros professores seja oportunizado aprender e construir repertórios de valores tanto didático-pedagógicos como relativos aos diversos conteúdos das áreas específicas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. São Paulo: M. Fontes, 2007.
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- FRONDIZI, R. *¿Qué son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica, 1977.
- LIBANEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 7 jul. 2015.
- LUCAS, L. B.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. de M. Os focos da aprendizagem docente (FAD) como valores gerais para a formação inicial de professores de Biologia. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 15-34, 2015. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/57>>. Acesso em: 7 jul. 2015.
- LUCAS, L. B. *Axiologia relacional pedagógica e a formação inicial de professores de Biologia*. 285 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – UEL, Londrina, 2014.
- MANSO, A. et al. *Contributo para o estudo da axiologia educacional de Manuel Ferreira Patrício*. Porto: Marânus, 2011.
- MOLINA, J. A. *Imagens de la distancia*. Barcelona: Laertes, 2009.
- PATRÍCIO, M. *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta, 1993.
- PIAGET, J. *Sabedoria e ilusões da filosofia*. São Paulo: Nova Cultural, 1983.
- PIMENTA, S. G. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectiva no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1999a.
- _____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999b.
- _____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, 1997.
- RUÍZ, J. M. La axiología y su relación con la educación. *Cuestiones Pedagógicas – Revista de Ciencias de la Educación*, Sevilla, n. 12, p. 151-168, 1996.
- SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Edunesp, 1996.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: UFCE, 1996. Mimeo.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

Submetido em 9 de maio de 2016.

Aprovado em 13 de julho de 2016.

(Footnotes)

Submetido em 9 de maio de 2016.
Aprovado em 13 de julho de 2016.