

## BUSCANDO LENTES PARA ANALISAR OS PROFESSORES FRENTE AOS SEUS SABERES

Cátia Pereira Duarte\*

### Resumo

Este trabalho é uma síntese das discussões vivenciadas por mim na disciplina “Conhecimento e Saber Docente”, ministrada pela Professora Edil Vasconcellos de Paiva na Pós-graduação de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro em 2007. Utilizei uma metodologia exploratória qualitativa que, através de uma análise bibliográfica das perspectivas atuais de Educação, permitisse que eu identificasse as categorias de conteúdo dos textos sobre os professores face aos seus saberes, para re-significar a minha vivência na Educação Física escolar. A partir deste ensaio foi possível compreender as categorias das relações entre os professores de diferentes níveis e seus diferentes saberes, dos conceitos e delimitações dos seus saberes, dos elementos explicativos para uma desvalorização histórica do profissional mais experiencial e das possíveis superações da desvalorização profissional.

**Palavras-chave:** Saber docente. Professores.

### Abstract

This work is a synthesis of the discussion experienced by myself in the “Knowledge and Teaching Knowledge” subject, taught by Professor Edil Vasconcellos de Paiva in the Postgraduate course of Education in Universidade Estadual do Rio de Janeiro in 2007. I have made use of an exploratory qualitative methodology that, through a bibliographical analysis of the current perspectives of Education, allowed me to identify the categories of the text contents about the professors, face to their knowledge, in order to give a new meaning to my experience on school Physical Education. From this essay it was possible to understand the categories of the relations between the teachers of different levels and their different knowledge, of the concepts and delimitations of their knowledge, of the clarifying elements for a historical depreciation of the professional experiential and the possible overcoming of the professional depreciation.

**Keywords:** Teaching knowledge. Teachers.

### 1. QUEM PROCURA, ACHA!

No início do texto "Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber<sup>1</sup> docente<sup>2</sup>" de Tardif et al (1991), percebo a preocupação dos autores em responder questões como: os(as) professores(as) sabem alguma coisa, mas o que sabem eles? Qual é esse saber? São eles apenas canais e as doutrinas pedagógicas elaborados pelos

\*Profª de Educação Física do C.A. João XXIII /UFJF/ Doutoranda em Educação Física UGF

ideólogos da educação? Resumem todo o saber dos(as) professores(as)? (p. 215).

Estas questões, de diferentes maneiras, desde 1990, vêm inquietando estudiosos da educação no sentido de fazer um giro linguístico em torno das problemáticas dos saberes docentes, que até então vinham valorizando os conhecimentos que eram apresentados aos alunos e as técnicas pedagógicas, sem muita preocupação com as relações dos professores com seus saberes e com suas formas de interagir com o mundo<sup>3</sup>.

Frente a esta conscientização, - sobre as re-significações dos saberes docentes e das relações destes saberes com os professores, - é que vêm surgindo em muitas partes do mundo várias pesquisas<sup>4</sup> com critérios diferenciados para abordar estes objetos.

Na tentativa de superar tais critérios e de comparar as categorias de conteúdo dos textos mais atuais na Educação sobre saber docente e ainda relacioná-los com os meus saberes de Educação Física escolar, é que a partir de agora apresento uma síntese exploratória qualitativa das bibliografias que tratam dos professores face aos seus saberes.

## 2. EM TERRA DE CEGO, QUEM TEM UM OLHO É REI...

Segundo Tardif et al (1991) e Tardif (2002), enquanto grupo social, e em virtude das suas funções, os docentes ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos objetivos. Enquanto que na modernidade ocidental, o desenvolvimento quanti-qualitativo dos saberes se deve a um desenvolvimento dos recursos educativos, de corpos docentes e de formadores responsáveis pelos processos de aprendizagem nos sistemas de educação; nas sociedades contemporâneas, o desenvolvimento quanti-qualitativo dos conhecimentos organizados e sistematizados se deve aos avanços científicos, que selecionam os saberes elaborados e então ditam a base do conhecimento<sup>5</sup>, que será feito nos sistemas de formação e de educação em voga.

Para corroborar com o autor, Taba (1974 apud LOPES, 1999) divide os grupos que discutem a função social da educação entre os que consideram a conservação da herança cultural como preocupação principal e os defensores de que a educação pode, e deve, jogar um papel criativo na modificação da cultura.

Assim, percebo que em qualquer dessas vertentes a seleção dos saberes a serem ensinados atendem aos objetivos previamente definidos. Segundo Lopes (1999), "o que limita essas concepções é a inexistência de problematização do caráter ideológico e arbitrário da seleção cultural" (p. 85-86), tornando os saberes docentes extremamente estratégicos.

Na medida em que a produção de novos conhecimentos tende a se impor como um fim em si mesmo e um imperativo social indiscutível, - e é o que parece acontecer atualmente, - as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para o segundo plano. Os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam subordinados material e ideologicamente às atividades de produção de novos conhecimentos, separando docentes e pesquisadores em dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si (TARDIF, 2000; 2002).

Considerando as pesquisas de Shulman (1986, apud Fiorentini et al, 2001), Tardif et al (1991), Fiorentini et al (2001) e Tardif (2002), percebo que os professores ocupam uma posição estratégica porém socialmente desvalorizada no campo dos saberes. Enquanto os conhecimentos científicos são valorizados, os saberes da formação profissional, das disciplinas e do currículo ficam em segunda mão. Eles se incorporam aos saberes da prática docente, sem serem produzidos ou legitimados por ela.

Neste sentido, quando o docente se apropria de diferentes conhecimentos produzidos pelos pesquisadores de forma pouco reflexiva, ele os transforma em saberes por uma experiência<sup>6</sup> pouco autônoma; pois sua realidade concreta fica a mercê da realidade de outros profissionais que, muitas vezes sem se aproximar do cotidiano escolar, consolidam seus conhecimentos sem preocupação com seus diferentes enfoques, classificações e consequências para os sujeitos deste espaço. Com isso, as tarefas especializadas geram um distanciamento entre o tempo e o espaço da construção dos conhecimentos e o tempo e o espaço de apropriação deste conhecimento pelos docentes (TARDIF, 2000).

Mais quais são os saberes docentes? Enquanto Shulman (1986, apud Fiorentini et al, 2001) define os saberes docentes como conhecimentos da matéria que o professor ensina, ou seja, os conhecimentos relacio-

nado à matéria e o conhecimento curricular adquiridos na formação inicial. Tardif (2002, p. 36) com o apoio de Fiorentini et al (2001) e Silva (2005), define "o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais", portanto em eterno desenvolvimento na formação continuada.

Sendo os saberes profissionais aqueles conjuntos de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação); bem como saberes pedagógicos, que se caracterizam como reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. Sendo os saberes disciplinares aqueles saberes sociais que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes definidos, selecionados pela instituição universitária, de forma que correspondam aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplinas no interior de faculdades. Sendo os saberes curriculares aqueles que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. E por fim, os saberes experienciais aqueles saberes dos próprios professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

Além destes conceitos, algumas preocupações com as delimitações dos saberes docentes estão em Lopes (1999), quando analisa epistemologicamente os saberes; em Tardif (2000), quando analisa os saberes docentes bem como a distinção e a relação destes saberes docentes com os conhecimentos universitários; em Fiorentini et al (2001), quando analisaram o papel da teoria na reflexão da prática pedagógica; em Perrenoud (2001), quando analisa a ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor; em Roldão (2007), quando analisa a natureza e construção do conhecimento profissional na função docente.

Refletindo sobre o professor ideal, chego a conclusão que ele "é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, (...) conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desen-

volver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos" (TARDIF, 2002, p. 39).

No entanto, além dessa cobrança experiencial presente, o passado através da sua formação profissional<sup>7</sup> e o futuro através de uma tecnologia um tanto normalizadora<sup>8</sup> dos discursos construídos na formação sobre tecnologias, estilos de aprendizagem, conteúdos importantes dos seus saberes, geram possibilidades e/ou exigências que o professor deve aprender a lidar em busca de um *habitus* professoral<sup>9</sup>.

Infelizmente, os saberes deste *habitus*<sup>10</sup> não vem sendo valorizado. Isto, segundo Tardif et al (1991) se deve os diferentes contextos históricos que produziram mais fragmentações do que composições entre os saberes docentes.

Em primeiro lugar, a fragmentação entre o saber e o saber-fazer. Quando das sociedades ocidentais<sup>11</sup> e pré-modernas, a comunidade intelectual assumia as tarefas de formação e de conhecimento no âmbito de instituições elitistas, enquanto a comunidade operária se detinha nos saberes técnicos e no saber-fazer necessários à renovação das diferentes funções ligadas ao trabalho. Depois a modernização das sociedades ocidentais e com os avanços científicos, essa realidade muda no sentido de transformar a comunidade intelectual em produtora de conhecimento e a comunidade operária em executora deste conhecimento, em que "há os que sabem e os que fazem, os que têm cultura e os que têm" (LOPES, 1999, p. 73).

Em segundo lugar, Tardif et al (1991) cita a fragmentação entre saber e saber-ensinar. Na longa tradição intelectual ocidental, os saberes fundamentados em exigências de racionalidade possuíam uma dimensão formadora, enquanto a apropriação deste saber garantiam sua virtude pedagógica e sua ensinabilidade, fazendo com que os mestres assistissem a uma mudança na natureza da sua função: ela se deslocava dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes.

Em relação à representação do conceito de ensinar, Roldão (2007) mostra uma histórica tensão profunda entre o professor um saber e o fazer com que outros se apropriarem de um saber, pois "tem-se associado à primeira leitura a postura mais tradicional do professor transmissivo, referenciado predominantemente a saberes disciplinares, e à segunda uma leitura mais pedagógica e alargada a um campo vasto de saberes, incluindo os disciplinares" (p. 94-95).

Em terceiro lugar, Tardif et al (1991) cita a fragmentação entre formação geral e específica. Com a emergência das ciências da educação e da conseqüente transformação das categorias do discurso pedagógico, dois aspectos devem ser considerados: o enraizamento progressivo da pedagogia moderna nos saberes psicológicos e psicopedagógicos<sup>12</sup>, fazendo a formação dos professores perder sua característica de formação geral para se transformar em formação profissional especializada<sup>13</sup>; e a emergência e o desenvolvimento das ciências da educação fazem parte de um fenômeno ideológico mais amplo (escola-nova, pedagogia reformista, etc.) marcado por uma transformação radical da relação entre docente e discente, tornando o saber do docente menos importante que a aprendizagem do discente.

Em quarto lugar, Tardif et al (1991) citam a fragmentação entre formação para se trabalhar em escola privada<sup>14</sup> e formação para se trabalhar em escola pública. No decorrer dos séculos XIX e XX, a educação e a infância tornam-se responsabilidade racionalizada e planejada pelo Estado que, visava uma formação laica de seus professores, ao contrário do que se via no momento anterior, nas instituições privadas e religiosas. Mesmo com possibilidades de fazer reivindicações e melhorias econômicas e profissionais por intermédio da sindicalização e da valorização social da profissão, na prática tanto o corpo eclesial quanto o corpo estatal permaneceram executores de saberes.

Em quinto lugar, Tardif et al (1991) cita a fragmentação entre os saberes sociais e os saberes econômicos. A menos de uma década, é possível observar uma erosão do capital de confiança dos diferentes grupos sociais nos saberes transmitidos pela escola e pelos professores. Tal descrença se deve a questionamentos sobre os saberes escolares e os saberes necessários para renovação das funções do mercado de trabalho, pois a instituição escolar deixaria de ser um lugar de formação para tornar-se um mercado de técnicos, onde a definição e a seleção dos saberes escolares dependeriam das leis de mercado. Para Chartier (1990 apud Lopes, 1990), a partir de uma leitura esquemática do prefácio da Crítica da Economia Política de Marx, "a cultura, parte integrante da supraestrutura jurídica e política, formas de consciência social, é compreendida como determinada pela base real, os fundamentos econômicos" (p. 67).

Com este breve histórico explicativo, entendo que os saberes docentes devem ser analisados por pesquisadores, mas sobretudo pelos docentes no seu âmbito escolar. Feito isso, transformando sua prática em uma profissionalização legítima na educação, os docentes validarão seus próprios saberes, pois estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias:

*São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2002, p. 49).*

Os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. Isso significa que eles residem nas certezas subjetivas acumuladas individualmente e coletivamente ao longo da carreira de cada docente. É através das relações com os pares e, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, sistematizadas para então se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. Com isso, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los para si e para seus colegas, em uma relação não somente prática mas também formadora<sup>15</sup>.

Está na hora de achar a Educação Física nesse jogo de esconde-esconde, pois precisamos revelar suas particularidades e assumir algumas limitações e possibilidades...

### 3. A BELEZA ESTÁ NOS OLHOS DE QUEM VÊ...

Após refletir sobre as relações entre os professores e seus saberes, ousou traçar algumas considerações entre as categorias discutidas no texto e os saberes da Educação Física escolar.

Olhando para os saberes da/na Educação Física, enxergo<sup>16</sup> as origens de algumas dificuldades que permeiam nosso cotidiano escolar. Historicamente, valorizamos aqueles que preferem as ciências biológi-

cas (simpatizantes da saúde) às ciências sociais (simpatizantes da educação). Temos dificuldades de aceitar que temos um campo<sup>17</sup> de saber e não uma ciência; apresentamos dificuldades de sistematizar nossos saberes na educação básica. Valorizamos aqueles que pensam em prol daqueles que agem; e não rompemos com a desvalorização dos nossos saberes experienciais, talvez porque ainda não convencemos nossos próprios companheiros a respeito do que é Educação Física, a respeito da importância da nossa disciplina na escola e de como podemos tratar nossos saberes.

Ainda temos dificuldade de entender que produções científicas na nossa área de atuação não significam somente um desejo pelo status acadêmico, pois não há maiores interessados na melhoria das relações dos saberes de nosso campo com o nosso reconhecimento do que os próprios professores. Para tanto, devemos "estar de olho" na relação dos professores de Educação Física com seus saberes. Bem como da relação do professor com seus colegas cientistas, pois ainda há discriminações entre os saberes docentes dos professores e os saberes docentes dos pesquisadores, com desvalorização dos primeiros em relação aos dos segundos.

Devemos "ficar de olho" na riqueza que temos com a pluralidade da origem dos saberes docentes da nossa área, pois estes se consolidam através da capacidade de assimilar os saberes de nossa formação profissional e na construção de possibilidades de ensino-aprendizagem dos nossos saberes através da experiência, em prol de uma superação da nossa semi-profissão<sup>18</sup>.

Devemos "obter olhares" para analisar a desvalorização dos docentes, mesmo considerando que seus saberes ocupam uma posição estratégica entre os saberes sociais. Na relação dos professores com seus saberes, é preciso frisar que a desvalorização foi historicamente construída e, portanto, pode ser transformada ao ponto de superar as diferentes fragmentações das relações de saber entre os docentes para nos deter nas relações com os nossos saberes<sup>19</sup>.

Devemos "ter olhos" críticos para analisar a nossa experiência. Precisamos refletir sobre o saber experiencial tentando reconstruir um *habitus* que - através das relações com outros atores sociais, das obrigações e das normas a cumprir, e das funções diversificadas assumidas nas diferentes instituições - gere um novo profissionalismo consolidado e divulgado na formação profissional, porque é necessário

saber que os saberes experienciais objetivam os conhecimentos acadêmicos.

Conforme Perrenoud (2001), trabalhar na formação dos professores para alcançar uma nova profissão exige reorganização e tematização dos saberes eruditos em função dos limites e das exigências da prática. Requer análise das competências tanto dos professores experientes como dos iniciantes; além de teorização e valorização dos saberes oriundos da experiência em busca de uma epistemologia da reflexão na ação e dos saberes dela provenientes. E neste raciocínio, este empreendimento, enquanto estratégia de profissionalização do corpo docente, demanda a instituição de uma verdadeira parceria entre professores, corpos universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional.

Com isso, os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias idéias a respeito dos seus saberes. Será preciso uma outra reforma do ensino para finalmente vermos os responsáveis pelas faculdades de educação e os formadores universitários dirigirem-se à escola dos professores de profissão para aprenderem como ensinar e o que é o ensino? (TARDIF, 2002, p. 55).

## NOTAS

1 Nesse texto, seguem-se os conceitos de Tardif et al (1991) quando assume conhecimento sobre algo como origem dos dados e saber como a aplicabilidade destes dados através da experiência.

2 Neste texto, não se distinguem os termos docente e professor por acreditar que docente é apenas um termo mais moderno para se referir ao professor, ou seja, aquele que ensina ou professa algo.

3 Charlot (2000).

4 Nunes (2001) e Borges (2001)

5 Mizukami (2002).

6 Larrosa (2002).

7 Mizukami (2002); Silva (2005) e Tardif (2000).

8 Popkewitz (2001).

9 Caldeira (1995); Perrenoud (2001) e Silva (2005).

10 Para Bourdieu (1972, apud Perrenoud, 2001), *habitus* "é um pequeno conjunto de esquemas que permite gerar

15 Caldeira (1995), Tardif (2000), Fiorentini et al (2001), Nunes (2001), Borges (2001), Silva (2005).

16 O escritor português José Saramago abre seu romance "Ensaio sobre a cegueira" com uma frase curiosa "se podes olhar, vê", tentando diferenciar o olhar e o ver. Para o autor, olhar é apenas fixar os olhos para alguma coisa, enquanto ver ou enxergar é estabelecer uma relação de conhecimento por meio do sentido da visão.

17 Bourdieu (2002, p. 67).

18 Perrenoud (2001).

19 Charlot (2000).

## REFERÊNCIAS

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação e Sociedade*. n.74, v.22. São Paulo: 2001, p. 59-76.

BOURDIEU, P. Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

saber docente. In: *Teoria e Educação*. n. 4. Porto Alegre: 1991, p. 215-233.

\_\_\_\_\_. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 31-55.

CALDEIRA, A.M.S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa*. n. 95. São Paulo: 1995, p. 5-12.

CHARLOT, B. O saber e as figuras do aprender. In: CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 59-76.

\_\_\_\_\_. A relação com o saber: conceitos e definições. In: CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 77-93.

HÉBRARD, J. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. In: *Teoria e Educação*. n. 2. Porto Alegre: Panônica, 1990, p. 65-109.

FIorentini, D., Souza Jr., A.J. e Melo, G.F.A. de. Saberes docentes: um desafio para os acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.M.G., Fiorentini, D. e

PEREIRA, E.M. de. Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001, p. 307-335.

LARROSA B., J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19. Rio de Janeiro: ANPED, 2002, p. 20-28.

LOPES, A.R.C. Cultura, saber e conhecimento. In: LOPES, A.R.C. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999, p. 63-101.

MIZUKAMI, M.G.N. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: MIZUKAMI, M.G.N. & REALLI, A.M.M.R. (org.) Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002, p. 151-74.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: *Educação e Sociedade*. n. 74, v. 22. São Paulo: 2001, p. 27-42.

PERRENOUD, P. A ambigüidade dos saberes dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: PERRENOUD, P. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 135-193.

POPKEWITZ, T.S. A sabedoria da prática do professor como uma tecnologia normalizadora. In: POPKEWITZ, T.S. Lutando em defesa da alma: política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 87-104.

ROLDÃO, M.C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. n. 34. ANPED, 2007, p. 94-103.

SILVA, M. da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*. n. 29. ANPED, 2000, p. 152-163.

TARDIF, M., LESSARD, C., LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: *Teoria e Educação*. n. 4. Porto Alegre: 1991, p. 215-233.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. n. 23. ANPED, 2000, p. 5-24.

\_\_\_\_\_. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 31-55.

