

# SABER SER PROFESSOR SABENDO OS SABERES DE SER PROFESSOR

## Know how to be a teacher knowing the knowledge of being a teacher

Paula Ledoux<sup>1</sup>

Tadeu Oliver Gonçalves<sup>2</sup>

### RESUMO

Neste artigo, buscamos situar o leitor quanto aos saberes docentes e aos saberes sociais, considerando que tais saberes formam o conjunto de saberes que compõem a sociedade e que são necessários à ação docente na perspectiva de traduzir os anseios do professor. Para tanto, inicialmente, discutimos os saberes necessários à prática docente. Em seguida, apresentamos algumas definições sobre os saberes presentes na prática pedagógica que são apontadas nos estudos realizados por Tardif (1998), Gauthier *et al* (1998) e Morin (2000). Esse novo olhar em relação aos saberes permite um novo caminhar na direção de alcançar os conhecimentos desejáveis não só em relação ao saber docente, mas, especialmente, o saber fazer na prática.

**Palavras-chaves:** Saberes Sociais, Saberes Docentes, Formação de Professores.

### ABSTRACT

In this article, we situate the reader with the knowledge and teaching knowledge social, considering that such knowledge forms the set of knowledge that comprise the society and are necessary for teaching activities with a view to translating the expectations of the teacher. For that, initially, we discuss the knowledge necessary to teaching practice. Next, we present some definitions of knowledge gifts in teaching practice that are identified in studies by Tardif (1998), Gauthier *et al* (1998) and Morin (2000).

This new look in relation to knowledge allows a new path towards achieving the desired knowledge not only in relation to teacher knowledge, but especially the know-how into practice.

**Keywords:** Social Knowledge, Knowledge Teachers, Teacher Education.

### INTRODUÇÃO

Antes de discutirmos acerca dos saberes docentes, gostaríamos de apresentar alguns dos questionamentos feitos por Tardif (2001) sobre esses saberes: *Os professores sabem alguma coisa, mas o que, exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção elaborada pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaboradas pelos ideólogos da educação constituíram todo o saber dos professores?*

Os questionamentos acima, levantados por Tardif (2001), fazem parte de discussões e de estudos realizados em nível internacional, servindo de base para as pesquisas realizadas por Pimenta (1999), Fiorentini (1998), Guarnieri (1997), Caldeira (1995), Damasceno e Silva (1996), entre outros (NUNES, 2001), em nível nacional. Estudos estes que conseguem colocar em evidência não só os diferentes tipos, mas o

<sup>1</sup>Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas, pela Universidade Federal do Pará (2005), graduada em Pedagogia, com habilitação em Administração e Supervisão Educacional, pela Universidade Federal do Pará (1998), Especialista em Educação Ambiental e Conservação dos Recursos Hídricos pela Universidade Federal do Pará (2003) e em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Pará (2005).

<sup>2</sup>Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Campinas é docente do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências em Matemática do Núcleo de Apoio ao Desenvolvimento Científico da UFPA. Tem experiência na área de Educação Matemática e seu campo de pesquisa tem ênfase na Formação de Formadores e de Professores de Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: educação matemática, formação de professores, ensino-aprendizagem, história da matemática e ensino da matemática.

caráter polissêmico que envolve a noção de saber docente.

A estas perguntas, cabe-nos fazer uma reflexão para não correremos o risco de responder apenas o que está evidente, isto é, a falta de identificação entre professor e saber.

Em linhas gerais, essa falta de identificação nos deixa ainda mais confusos, pois o termo saber docente ainda é pouco divulgado do ponto de vista teórico. Em nosso fazer docente cotidiano, lidamos quase sempre com os saberes advindos do senso comum, pois o saber científico ou saber enquanto ciência ainda está longe de ter existência real nos espaços escolares, deixando-nos, em princípio, na obscuridade.

Essa obscuridade leva-nos a fazer outros questionamentos, além dos já apontados por Tardif (2001), então, perguntamo-nos: que saberes são produzidos pelos professores nos espaços escolares? Que saberes se originam da e na sala de aula? Como se dá o confronto entre saberes do senso comum e saberes científicos?

Na tentativa de responder a essas questões, apresentaremos, a seguir, alguns saberes necessários à prática docente, apontados na literatura por diversos autores, dentre eles, Tardif (2000), Gauthier *et al* (1998) e Tardif, Lessard, Lahaye (1991).

## SABERES NECESSÁRIOS À AÇÃO DOCENTE

Não podemos discutir saberes sem que antes se discuta a formação de professores. A formação inicial, de professores em serviço, constitui hoje mais do que uma necessidade: torna-se uma exigência social e uma condição de vida para esses profissionais que estão atuando em sala de aula como professores práticos.

A forma como esse processo se dá, entretanto, pode ser de diferentes modos. Em se tratando de curso em nível de graduação, pode ocorrer em institutos de educação superior. Outras, nem tanto, ocorrem em cursos de formação continuada e/ou formação permanente, para trabalhar o conhecimento de forma não conclusiva, entre outros que se somam ao contexto de vida e do saber efetivo.

Os saberes teórico-metodológicos que

fornecem, [...] por um lado, o arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas e tencionam atribuir uma formação científica aos professores, seja na formação inicial ou contínua, contribuindo para transformar a prática docente em uma prática cultivadas e apreendidas pelos professores em cursos de formação inicial (TARDIF, 2002, p. 37) não devem ser repassados de forma imediata na sala de aula, devem, antes de tudo, ser interiorizados e reorganizados pelo professor para torná-los “aprendentes” ou “assimilantes”, uma vez que desta forma esse saber passa a ser traduzido para uma prática concedente, num contexto onde o professor consegue informar e formar o aluno, conferindo a este, a autonomia para intermediar esse saber, pois

[...] quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada (TARDIF, 1991, p. 219).

Para Alonso (2001), essa atitude supõe saber organizar o próprio conhecimento, dando-lhe uma configuração própria, já que [...] conhecer é muito mais do que armazenar informações, é elaborá-las a partir das próprias experiências, dando-lhes significado, e isso é possível e intransferível, torna-se propriedade do indivíduo (ALONSO, 2001, p. 430).

O saber teórico-metodológico, uma vez traduzido para uma prática real, não se distancia do saber da experiência e do saber do experimento. O saber da experiência é cumulativo, enquanto que o saber do experimento é reformulativo. E quando o saber teórico-metodológico, saber da experiência e o saber do experimento se cruzam, surge então um outro saber, o saber da vivência prática, que é o resultado da soma do que foi aprendido, mais o que foi vivido e mais o que foi experimentado, o que pressupõe que esse saber, agora, é consistente e duradouro, servindo como embasamento para o aprendizado de novos

saberes, partindo do encontro com seus pares e [...] através do confronto entre saberes produzidos pela experiência coletiva do(a)s professor(a)s, que os saberes da experiência adquirem uma certa objetividade (...) Nesse sentido, o docente é não apenas um agente da prática mas também um formador” (TARDIF, 2000, pg. 230).

Os saberes teórico-metodológicos, que são vistos nos cursos de formação inicial, não atendem às expectativas dos alunos, visto que estes ainda têm a visão de que a universidade vai ensiná-los a dar aula, do ponto de vista didático-pedagógico. No entanto, na ausência desse receituário didático, alguns alunos ficam desapontados e/ou frustrados com a academia. É no exercício da docência que ele vai perceber que o saber didático que ele não trouxe da academia vai se construindo gradativamente na práxis, isto é, no fazer da sala de aula.

Esse processo ocorre quando esse aluno, agora professor, percebe que os conteúdos transmitidos nas academias servem, apenas, como indicativos do que se quer aprender, buscar, ensinar e socializar os conteúdos. Quando o professor tem essa percepção, ele deve enveredar por caminhos que o conduzem à investigação, ou seja, à pesquisa, já que essa busca parte da necessidade de instrumentalizar esses saberes para o bem fazer da/na sala de aula.

Partindo dessas considerações, tomamos como norte o levantamento realizado por Tardif (2001), para atribuir significados as concepções de saberes. Também, apresentamos os saberes para mediar o fazer pedagógico discutido por Bolzan (2002) e Gil - Pérez (2001).

### **Saberes Docentes: Atribuindo significados**

Tardif (2001, pp. 33-39) apresenta algumas definições sobre os saberes presentes na prática docente, a saber:

- **Saber docente (saber plural, estratégico e desvalorizado):** os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos

fins. Pode-se definir 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 experiências;

- **Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica):** Pode-se se chamar saberes profissional o conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação);
- **Os saberes disciplinares:** Além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas disciplinas oferecidas pelas universidades;
- **Os saberes curriculares:** Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e relacionados como modelos da cultura erudita e de formação para cultura erudita;
- **Os saberes da experiência:** Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

Assim, esses saberes se constituem da soma dos saberes científicos aos originários do senso comum. O reconhecimento do valor da apropriação dos saberes profissionais através da experiência é necessário, uma vez que

[...] aprende-se com as práticas dos trabalhos, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder (CAVACO, 2001, p. 162).

Essas considerações se referem a um saber que se constitui numa existência real, nos espaços da sala de aula, na vivência do professor com sua prática, de onde consegue não só saber, mas, aprender as maiores e as melhores lições.

A estas concepções de saber, somam-se os saberes identificados por Gauthier *et al* (1998, p. 20-24), que nos fala de três categorias relacionadas à profissão docente. A primeira se refere a um *ofício sem saberes*, que corresponde à ausência de sistematização de um saber próprio do docente que contempla bom senso, intuição e experiência. A segunda trata dos *saberes sem ofício* que tem sua característica centrada na formalização do ensino, reduzindo a sua complexidade. Estes saberes provocam o esvaziamento do contexto concreto do exercício do ensino, ante que não se dirigem ao professor real, cuja atuação se dá na sala de aula. Contudo, a uma espécie de professor formal, fictício, que atua num contexto idealizado, unidimensional, em que todas as variáveis são controladas.

Este autor nos faz entender que a formalização dos saberes se faz necessária ao exercício de qualquer atividade profissional. Ele aponta para as ideias pré-concebidas de manter o ensino numa espécie de cegueira conceitual, e que para ensinar basta:

- **Conhecer o conteúdo:** Ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos. Nessa perspectiva, o saber necessário para ensinar se reduz unicamente ao conhecimento do conteúdo disciplinar;
- **Ter talento:** Ensinar é apenas uma questão de talento. O talento é indispensável ao exercício de qualquer ofício. Entretanto, o talento só não basta, o trabalho e a reflexão constituem suporte essencial;
- **Ter bom senso:** Argumentar em favor do bom senso é insinuar que não existe nenhum conjunto de conhecimentos e de habilidades necessários ao exercício do magistério;
- **Ter experiência:** o saber experiencial ocupa, portanto, um lugar muito importante no ensino, como, aliás, em

qualquer outra prática profissional. Entretanto, esse saber não pode representar a totalidade do saber docente;

- **Ter cultura:** Outra maneira de manter o ensino na ignorância é, paradoxalmente, afirmar que a base do ensino é a cultura. O saber cultural é essencial no exercício do magistério, mas torná-lo como exclusivo é mais vez contribuir para manter o ensino na ignorância.

A terceira categoria que Gauthier *et al* (1998) aponta é *Um Ofício feito de Saberes*, que abrange vários saberes que são mobilizados pelo professor na prática. Nesta proposição, o autor apresenta uma outra visão do ensino, na qual outros saberes são movimentados pelos professores (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991), que formam uma espécie de reservatório no qual o professor deve se abastecer para responder às exigências específicas da situação concreta de ensinar, fazendo uma exposição dos saberes que compõem esse reservatório, a saber:

- **Saber Disciplinar:** refere-se ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado;
- **Saber Curricular:** está relacionado à transformação da disciplina em programa de ensino;
- **Saber das Ciências da Educação:** é a relação entre o saber profissional específico a ação pedagógica;
- **Saber da Tradição Pedagógica:** é o saber da dar aula, modificado e adaptado pelo saber experimental que será validado ou não pelo saber da ação pedagógica;
- **Saber da Experiência:** refere-se aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração de uma jurisprudência, ao longo do tempo;
- **Saber da Ação Pedagógica:** refere-se ao saber experiencial do ensino ou a jurisprudência pública.

Esta terceira categoria tem a intenção de evitar que os erros apontados nas duas primeiras

aconteçam no exercício da prática docente.

Com base nos saberes discutidos por Gauthier *et al* (1998), busca-se situar a formação de professores e as próprias finalidades da escola. Primeiro, na crença de que é possível formar professores respeitando-se suas próprias escolhas ideológicas, e, segundo, porque é possível fazer com que as finalidades da escola estejam voltadas para o desenvolvimento da autonomia, da abertura, da tolerância, de outras culturas, da pesquisa, da cooperação e da solidariedade.

Para se ter uma escola que contemple os aspectos abordados, partimos do pressuposto que os sete saberes propostos por Morin (*apud* PERRENOUD, 2002, p. 13) sejam fundamentais para uma escola que tem como primeira missão o ato de ensinar. Esses saberes são:

- As cegueiras do conhecimento: erro e a ilusão;
- Os princípios de um conhecimento pertinente;
- A condição humana;
- A identidade terrestre;
- O confronto com as incertezas;
- A compreensão;
- A ética do gênero humano.

Assim como Morin (2000) sugere os saberes fundamentais para a escola, Bolzan (2002, p. 151) aponta a construção dos saberes para mediar os fazeres pedagógicos dos professores. A autora defende o processo de constituição do conhecimento pedagógico compartilhado, que implica na reorganização contínua dos saberes pedagógicos teóricos e práticos.

O conhecimento pedagógico compartilhado se organiza com variedade e riqueza, apresentado sob quatro dimensões:

- **O conhecimento teórico e conceitual:** caracteriza-se pela epistemologia que fundamenta a prática pedagógica do professor;
- **A experiência prática:** caracteriza-se

pelos formas de intervenção do professor, durante a ação pedagógica;

- **A reflexão:** é caracterizada pelo pensar sobre as situações de ensino propostas;
- **A transformação:** que se caracteriza pelo processo de apropriação do conhecimento.

Dentre as dimensões apresentadas acerca dos saberes para mediar o fazer pedagógico, somam-se ainda os saberes defendidos por Gil - Pérez (2001, p. 38-55):

- **Saber analisar** criticamente o “ensino tradicional”, principalmente por professores em formação;
- **Saber preparar atividades** capazes de gerar uma aprendizagem efetiva, que se manifesta como uma das necessidades formativas básicas dos professores;
- **Saber dirigir os trabalhos dos alunos**, já que a elaboração das atividades que os alunos irão realizar exige um trabalho coletivo de inovação e pesquisa;
- **Saber avaliar**, pois a avaliação talvez seja um dos aspectos do processo ensino/aprendizagem, em que mais se faça necessária mudança didática.

Conforme vimos acima, o saber docente se constitui de vários saberes provenientes de diferentes e variadas fontes. Assim, os processos de produção de saber e de formação docente podem ser considerados como complementares. Porém, todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação que exigem desenvolvimento e sistematização desse processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que, sob essa concepção de formação, a relação dos saberes docentes construídos e/ou em construção, não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos

já constituídos, é preciso ver o saber docente como um saber plural, pois é preciso antes de tudo, saber ser professor sabendo os saberes se ser professor.

Acreditamos que, com esse novo olhar em relação aos saberes, podemos caminhar na direção apontada por Gauthier *et al* (1998), a respeito dos conhecimentos desejáveis em relação ao saber docente.

[...] Pensar que ensinar consiste em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela que mais evidente, mas é, sobretudo, negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhes são necessários. Numa palavra, o saber do magistério não se resume ao conhecimento da matéria (p. 20-21).

Finalizamos, com a certeza de que a educação como prática social é produtora do saber da experiência, que somado ao saber fazer, aqui entendido como dimensão operacional do conceito, incidirá na redução do pensamento mecânico dos futuros professores no fazer pedagógico e, como consequência, tem-se uma formação onde a capacidade de pensar está concebida nos modelos de excelência profissional no interior de sua profissão. Portanto, quando a ausência do saber didático-pedagógico se faz presente, surge a necessidade de uma reflexão sobre a prática e, de forma tímida, vemos surgir o professor-reflexivo, pois tendo a percepção de que sua formação é fragmentária, o professor consegue refletir sobre a/na prática da sala de aula.

Partindo da vontade de encontrar novas formas para trabalhar os conteúdos, esse professor vai a busca desse saber que lhe foi negado na academia e parte para a pesquisa. Assim, considera-se que o professor-pesquisador surge da inquietação e da insatisfação na ação prática e da necessidade de responder aos questionamentos surgidos no cotidiano da sala de aula. Então, esse professor se lança no mundo da interrogação. mas esta é uma questão para novas discussões.

## REFERENCIAS

CALDEIRA, M.S. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. *In: Cadernos de Pesquisa* nº 95, São Paulo, nov. 1995, p. 5-12.

DAMSCENO, M.N. & SILVA, I.M. Saber da prática social e saber escolar: Refletindo essa relação. *In: Anais da 19ª Anped*, 1996.

FIORENTINI, D. & SOUZA e MELO, G.F. Saberes Docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos *In: GERALDI, C. (org). Cartografia do Trabalho Docente: Professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado da Letras, ALB, 1998.

GAUTHIER, C *et al. Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GUARNIERI, M.R. O início na carreira docente: Pistas para o estudo do trabalho do professor. *In: Anais da Anped*, 1997.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. *In: Revista Educação e Sociedade*, nº 74, Campinas, 2001.

PIMENTA, S.G. Formação de Professores: Identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, S.G. (org.). Saberes pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. Professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *In: Teorias & Educação* nº 4, Porto Alegre: Panorâmica, 1991.

\_\_\_\_\_, *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

\_\_\_\_\_, *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.