

Modalidade do trabalho: Ensaio teórico

Evento: XXI Jornada de Pesquisa

SABERES DE PROFESSORES E SABERES DOS PROFESSORES: PERCEPÇÕES E APROXIMAÇÕES TEÓRICAS¹

Rosita Da Silva Santos², Adriana Fátima Canova Motter³, Maria Cristina Pansera De Araújo⁴.

¹ Estudo realizado durante a formação stricto sensu de doutorado em Educação nas Ciências, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI.

² Doutoranda em Educação nas Ciências pela UNIJUI - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e Mestre em Linguística pela UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. Professora de Língua Portuguesa do Departamento de Humanidades e Educação na UNIJUI.

³ Doutoranda em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul - UNIJUI. Professora na rede estadual de ensino e na Sociedade Educacional de Três de Maio - SETREM.

⁴ Dr^a em Genética e Biologia Molecular. Professora e pesquisadora do DCVida e do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências (PPGEC) da UNIJUI.

1. Introdução

Na contemporaneidade, ser professor exige um conjunto de saberes fundamentais para as características da época, incluindo a capacidade de aplicação em uma realidade permanentemente mutável, como também de tomar decisões indispensáveis a situações variadas no cotidiano escolar. Frente a isso, questionamos: quais são os saberes necessários para ser professor na contemporaneidade? Destes, quais são os exigidos na formação profissional e quais são construídos pelo exercício cotidiano das funções docentes? O que aproxima e o que distancia saberes de professor e saberes do professor?

Buscamos, neste ensaio teórico, respostas a estas perguntas, através de inserção em diferentes categorizações e tipologias teóricas, as quais levam a diferentes compreensões e diversidades de concepções quanto à temática. Para tal, amparamo-nos em ferramentas conceituais de autores contemporâneos que pensam sobre a questão. Referimo-nos a Lee Shulman, dos Estados Unidos; Wilfred Carr, da Inglaterra; Stephen Kemmis, da Austrália; Paulo Freire, do Brasil; Philippe Perrenoud, da Suíça; António Nóvoa, de Portugal; Maurice Tardif e Clermont Gauthier, da França. Com este conjunto de abordagens, buscamos conhecer os saberes/conhecimentos/competências (resguardadas as diferenças) fundamentais à profissão docente e a natureza dos mesmos, diferenciando linguisticamente “saberes de professores” de “saberes dos professores”, a fim de evitar o uso indiscriminado das expressões, as quais são tomadas como sinônimas em diferentes situações, embora essas nuances nem sempre sejam percebidas.

2. Metodologia

O presente empreendimento teórico-analítico se constituiu por um processo de análise textual discursiva qualitativa (MORAES, 2003, 2006), visando aprofundar a compreensão sobre saberes/conhecimentos/competências de/do professor. O material de análise partiu de estudo bibliográfico, o qual se empreendeu os processos de unitarização e categorização do tema: olhar linguístico para saberes de professor e do professor e saberes de/do professor na perspectiva dos autores trabalhados.

Modalidade do trabalho: Ensaio teórico

Evento: XXI Jornada de Pesquisa

O critério adotado para definir o agrupamento dos autores foi a forma como apresentam a questão. Um grupo - Shulman, Freire e Perrenoud - trabalha com categorizações mais definidas; outro, Tardif e Gauthier, Carr e Kemmis e Nóvoa - trabalha mais na perspectiva de conceitos e concepções pedagógicas. Entretanto, esta não é uma definição que se possa limitar. Apresenta-se somente como uma forma de organização do estudo em questão neste momento.

3. Resultados e discussões

3.1 Saberes de professores e saberes dos professores: um olhar linguístico

Linguisticamente, “saberes de professores” e “saberes dos professores” são termos que diferem entre si. No primeiro caso, há somente a presença da preposição “de”; já no segundo, há a preposição “de” mais o artigo “o”.

O artigo se une a outras partes da oração que se usam ocasionalmente com valor de substantivo. O artigo definido converte nome classificador (de classe — nome comum — pois não identifica a realidade, mas classifica de forma diferente em relação a outras) em nome identificador (nome próprio — por natureza — pois identifica, sem ambiguidade possível, uma dada situação, uma realidade determinada).

Analisando uma situação: (1) O médico citou casos de ausência de sintomas e (2) O médico citou casos de ausência dos sintomas. Em (1), fica claro que o médico citou diversos sintomas; em (2), ele citou alguns sintomas específicos. Isso acontece em virtude da presença do artigo definido. O mesmo critério pode ser utilizado ao analisarmos os “saberes de professores” e os “saberes dos professores”, visto que a ausência/presença de artigo confere aos termos a ideia de partitivo/totalidade ou ainda de generalidade/especificidade.

Sendo assim, os “saberes dos professores” estão relacionados ao exercício cotidiano de suas funções em situações concretas, a partir das quais se faz necessário capacidade de improviso, interpretação, julgamento e tomada de decisões diante de determinadas situações. Cada situação é única, mas, ao mesmo tempo, guarda semelhança com outra, o que permite ao professor utilizar-se de estratégias no sentido de resolver/solucionar problemas semelhantes através do hábito específico da profissão. As fontes desses saberes seriam as exigências da atividade profissional.

Já os “saberes de professores” dizem respeito aos da formação profissional próprios da academia, ou seja, há um conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação e estão relacionados aos conhecimentos pedagógicos e às técnicas e métodos de ensino.

3.2 Saberes de/do professor: um olhar a partir de Shulman, Freire e Perrenoud

Shulman (2014) apresenta um conjunto de conhecimentos considerados base para que o professor possa exercer a função da docência, conhecimentos que se mesclam na fronteira de/do, porém com maior incidência para conhecimento de professor. O autor refere-se ao conhecimento de currículo; conhecimento dos contextos educativos, os quais abarcam desde o funcionamento do grupo ou da classe, a gestão e financiamento da educação; o conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos; o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, bem como o conhecimento pedagógico do mesmo e da didática em geral.

Com relação ao conhecimento do conteúdo a ensinar, Shulman (2014) afirma que este se apoia em duas bases: as bibliografias das disciplinas e o saber acadêmico histórico e filosófico sobre a

Modalidade do trabalho: Ensaio teórico

Evento: XXI Jornada de Pesquisa

natureza do conhecimento. Para o referido autor, o professor não só deve conhecer os conteúdos a fundo, como também ampliar a formação humanista, servindo como um marco para a aprendizagem adquirida anteriormente e como um mecanismo que facilita a aquisição de uma nova compreensão. Freire (1997) marca a sua concepção de educação - humanista e transformadora - e tem do saber uma visão crítica que se faz por constantes problematizações da realidade de forma integrada, visto o homem como um ser no mundo e com o mundo e não fragmentado (educação bancária, mecanicista). Dentro de nossa categorização de análise para este artigo, o autor, em sua obra, apresenta um vasto conjunto de saberes indispensáveis à prática docente, os quais se aproximam aos saberes do professor, decorrentes da prática, da experiência e da vida cotidiana. Pela limitação física de um artigo, elencamos somente alguns saberes necessários à prática docente na perspectiva de Freire, instigando o leitor para que busque a obra, ampliando o contexto do conhecimento.

Ainda Freire (1996) entende que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural; exige a consciência do inacabado e a de que os seres são inconclusos, fato que exige predisposição à mudança. A consciência do inacabamento nos faz seres éticos. É na inconclusão do humano que se funda a educação como permanente. Também para o autor em estudo, ensinar exige autonomia ao saber do educando. Ensinar exige bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores (p. 74), entre outras categorias abordadas pelo pensador.

Para Perrenoud (2000), os saberes de/do professor estão ancorados em competências. O conceito de competências, segundo Perrenoud (2000, p. 15) é designado por “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. O autor aponta dez competências que constituem os saberes de/do professor, a citar: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar a sua própria formação contínua.

É possível perceber, através das dez competências propostas por Perrenoud (2000), que os saberes/conhecimentos estão ligados aos saberes do professor. A construção da identidade do professor é um processo, visto que ele se constitui a partir da sua profissão, da revisão de suas práticas; são saberes relacionados às experiências. Ao destacar as competências necessárias à profissão, percebemos que Perrenoud valoriza a noção de experiência, formação continuada e de protagonismo do professor, vistos como particulares, intuitivos e provenientes do próprio fazer profissional.

Shulman, Freire e Perrenoud possuem em comum o fato de, como dito anteriormente, categorizarem o conceito de saberes/conhecimentos/competências. Para os autores, há “saberes de professores” e “saberes dos professores”, conforme a distinção estabelecida neste artigo. Por este motivo, ao nos referirmos aos saberes relacionados ao exercício cotidiano das funções docentes em situações concretas, em que as fontes desses saberes seriam as exigências da atividade profissional, o ideal é a utilização do termo “saberes dos professores”. Já quando nos referirmos à formação profissional próprios da academia, ou seja, conjunto de saberes baseados nas ciências e na erudição, o mais adequado é a utilização do termo “saberes de professores”.

3.3 Saberes de/do professor: um olhar a partir de Tardif e Gauthier, Carr e Kemmis e Nóvoa

Modalidade do trabalho: Ensaio teórico

Evento: XXI Jornada de Pesquisa

Tardif e Gauthier (2001) partem da ideia de saberes como argumento ou discussão. Para os autores, saber é uma atividade discursiva de tentar validar uma crença ou uma ação a partir de argumentos ou operações de vários tipos: lógicas, dialéticas, retóricas, empíricas, etc. Para estes autores, a fala e a ação do professor se fundamentam em razões, ou seja, saber qualquer coisa ou fazer qualquer coisa de forma racional é ser capaz de responder às questões de por que ele faz isto ou aquilo, por que toma determinadas atitudes, oferecendo razões, motivos, justificativas suscetíveis de servir de validação do discurso ou da ação. Sendo assim, o saber exige racionalidade, visto que os professores se apoiam em seus saberes para agir e compreender sua sala de aula.

Em uma direção muito parecida com Tardif e Gauthier, Carr e Kemmis (1986) situam os saberes docentes com a formação de professores e a prática pedagógica num contexto de práxis emancipatória. Com o objetivo de romper com a principal limitação do profissional de ensino - a sua reduzida autonomia profissional - eles propõem que os próprios professores construam uma teoria de ensino por meio da reflexão crítica sobre seus próprios conhecimentos práticos. A proposta por eles elaborada - de uma ciência educativa crítica - é chamada de teoria crítica do ensino.

Carr e Kemmis (apud Fiorentini et al., 1998) consideram essenciais e complexos os saberes/conhecimentos/competências de/do professor, quando se pensa a educação como práxis. Os autores valorizam tanto os conhecimentos teóricos produzidos por teorias que recortam a realidade, como aqueles saberes complexos produzidos reflexivamente pelo professor ao produzir o trabalho docente. O professor crítico, ao privilegiar a dimensão da práxis, reelabora ou modifica os conhecimentos teóricos de que se apropria, como também não considera definitivos aqueles que produzem na prática e a pesquisa-ação é apontada como aquela que favorece uma melhor articulação entre teoria e prática.

Ao fazer referência ao saber de/do professor, Nóvoa (2006) apresenta dois conceitos, o de conhecimento profissional, aquele da prática, e o da disposição.

O conhecimento profissional está ancorada na partilha da experiência com outro, a “autoformação participativa” (NÓVOA, 1992, p. 13), em que se reflete e analisam-se as práticas, reelaborando as mesmas. Ações que demandam esforços e deliberação, escolha, decisão e produção de sentidos. “Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes” (NÓVOA, 1992, p. 14). No diálogo da troca de experiências ocorre a formação mútua, em que o professor é formador e formando ao mesmo tempo. Para a efetivação da formação, Nóvoa (1992) apresenta a necessidade de criação de redes coletivas de formação permanente.

Outro conceito apresentado por Nóvoa (2003) é o de disposição, o qual se contrapõe e questiona (em certa medida) o conceito de competência. A argumentação/justificativa quanto ao referido conceito se situa na tentativa histórica de definir o “bom professor”: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes), competências ligados à “empregabilidade”, entre outros.

Tardif e Gauthier (2001), Nóvoa e Carr e Kemmis possuem em comum o fato de que, para os autores, os saberes de/do professor estão intimamente ligados, visto que podemos articular a teoria na prática e a prática pode ser vista como possibilidade de articulação da teoria. Para os autores, sempre haverá a possibilidade de produção de conhecimento sobre a realidade educativa por meio da integração entre conhecimentos científicos e saberes práticos, seja através da práxis emancipatória (Carr e Kemmis), da argumentação (Tardif e Gauthier) ou através das redes coletivas

Modalidade do trabalho: Ensaio teórico

Evento: XXI Jornada de Pesquisa

de formação permanente, em que o professor é ora formador, ora é formando (Nóvoa). Dessa forma, para esses autores, o mais adequado seria a utilização do termo “saberes de professores”, visto que se trata de uma denominação genérica, que pode abranger tanto os conhecimentos/competências/saberes adquiridos na academia, quanto aqueles relacionados à prática pedagógica dos professores.

4. Conclusão

A discussão acerca dos saberes de/dos professores dão uma ideia da diversidade de tipologias e classificações acerca da temática. Os diferentes enfoques conceituais e metodológicos nos levam a perceber o quanto as pesquisas são plurais e heterogêneas.

Quando nos referimos a saberes, é importante pensarmos de que autor(es) estamos falando, visto que, ao utilizarmos o termo, temos que optar pela designação que o complementa, ou seja, de/do professor. Para Perrenoud, Freire e Shulman, em virtude do fato de os autores categorizarem o conceito, é importante mencionar a qual saberes estamos nos referindo: se aqueles ligados à formação profissional, referentes ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (saberes de professores), ou aqueles relacionados com os saberes baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento acerca de seu entorno, que provém da experiência e são por ela validados (saberes dos professores).

Por outro lado, se estivermos nos referindo a autores como Tardif e Gauthier, Carr e Kemmis e Nóvoa, parece-nos mais apropriada a utilização do termo saberes de professores, visto que, tanto no contexto teórico, como na prática, nem sempre há distinção ou limite preciso do que seja “saberes de professores” e “saberes dos professores”, tal como o fizemos neste artigo. Dessa forma, o mais adequado é a utilização do termo genérico, possibilitando uma análise holística da profissão do professor, como por exemplo, entre teoria e prática, formação inicial e formação continuada, escola e academia, sala de aula e pesquisa em educação, entre outros.

Palavras-chave: Olhar linguístico; Experiência cotidiana; Formação profissional.

Referências Bibliográficas

CARR, Wilfred Carr, KEMMIS, Stephen. Teoría crítica de la enseñanza. Investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez Roca, Barcelona, 1986.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JR., Arlindo José; ALVES de MELO, Gilberto Francisco. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In.: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA E. M. de A. (orgs.) Cartografia e trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. Revista da FAEEBA, Salvador, nº 7, jan./junho de 1997.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. Estudos Avançados, nº 15 (42), 2001.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JACINTO SETTON, Maria da Graça. Teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>. Acesso em 02 de junho de 2016.

Modalidade do trabalho: Ensaio teórico

Evento: XXI Jornada de Pesquisa

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*. v. 9, nº 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2015.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v. 12, nº 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>. Acesso em 14 de dezembro de 2015.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In.: Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em 30 de maio de 2016.

NÓVOA, António. Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação. Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em Julho de 2003. Disponível em: https://docs.di.fc.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf. Acesso em 30 de maio de 2016.

PERRENOUD, Philippe. Dez Novas competências para ensinar. Porto Alegre, Artmed, 2000.

PEREIRA, Henrique M. S.; VIEIRA, Maria C. Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa. *Saber (e) Educar*, Nº 11, 2006, p. 111-126. Disponível em: http://sinop.unemat.br/site_antigo/prof/foto_p_downloads/fot_4819entuevista_nu_pdf.pdf. Acesso em 30 de maio de 2015.

SHULMAN, Lee. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>>. Acesso em 17 de maio de 2016

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, Léopold . Formando professores profissionais. Ed. Artmed, 2001.