

INTERPRETANDO A CONTRIBUIÇÃO DE MAURICE TARDIF: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA A PARTIR DOS SABERES CURRICULARES E SABERES EXPERIENCIAIS DOCENTES

d.o.i. 10.13115/2236-1499v2n19p292

Ricardo J. L. Bezerra - UPE¹

Resumo

Neste trabalho realizamos uma revisão bibliográfica de significativos textos de Maurice Tardif, de seus colaboradores mais próximos e de alguns comentadores a respeito dos conceitos saber curricular e saber experiencial. Buscamos, assim, compreender como essas categorias conceituais contribuem para entendermos a prática educativa dos professores em ação na educação escolar.

Palavras-chave: Saberes da docência. Prática educativa. Educação escolar

Interpreting The Contribution Of Maurice Tardif: Reflections On The Educational Practice From The Curricular Knowledges And Experiential Teachers' Knowledge

Abstract

In this work we perform a bibliographical review of significant texts by Maurice Tardif, his collaborators and some commentators

¹ Professor Doutor em Educação pela PUC-SP.

on the concepts of curricular knowledge and experiential knowledge. We thus seek to understand how these conceptual categories contribute to understanding the educational practice of teachers in action in school education.

Keywords:.. Teacher knowledge. Educational practice. Schooling.

1. Introdução

O número de estudos em diferentes universidades e instituições de pesquisa sobre a relação dos saberes docentes e a atuação e a formação profissional dos docentes vem crescendo nas últimas três décadas. A esse respeito, Monteiro afirma que esta é uma linha de pesquisa que, “volta-se para a atividade docente, buscando investigar os saberes envolvidos e mobilizados em sua realização e que, melhor conhecidos, podem contribuir para a sua qualificação através da formação e do fortalecimento da identidade profissional” (2007, p. 23).

Esta autora destaca também que esta linha de pesquisa internacional em educação cunhou a categoria conceitual de “saber docente”, procurando dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da profissão docente, e

tem como importantes representantes os estudiosos canadenses Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye.

De acordo com Tardif (2010), os saberes docentes envolvem questões de ordem pessoal; tem abrangência social; surgem e se desenvolvem dentro de uma temporalidade; apresentam-se com características culturais e heterogenias; e são amplamente personalizados e situados na pessoa do professor.

O campo de estudos e discussões da pesquisa em educação “vem recebendo contribuições de várias ciências humanas e sociais, com aportes teóricos e conceituais provenientes do comportamentalismo, do cognitivismo, da etnometodologia e da sociologia das profissões” (BORGES; TARDIF, 2001, p. 12-13). A antropologia cultural e os estudos etnográficos também vem acrescentando significativas contribuições a pesquisa em educação escolar, sobretudo com relação ao cotidiano da sala de aula e as vivências e representações dos professores sobre a vida escolar e pedagógica. Assim, neste texto procuraremos nos ocupar de caracterizar, dentre os saberes docentes que orientam e condicionam a prática educativa, a relação entre os saberes curriculares e os saberes experienciais. Procuramos, também, perceber, a partir da pesquisa bibliográfica empreendida, de que forma os saberes curriculares interferem, interagem ou são

re-significados com os saberes e condutas da experiência docente ao longo da sua atuação profissional cotidiana através da prática. Dessa forma, apresentamos algumas categorias conceituais, das quais nos propomos a articulá-las entre si para compor a tessitura teórica deste empreendimento, situando como uma reflexão relacionada aos estudos bibliográficos sobre os saberes que orientam os trabalhos docentes.

Ao se materializar por meio de uma interação vivenciada por professores e alunos mediada por saberes, conhecimentos e práticas sob a ordem curricular e institucional, a educação escolar constitui-se como uma das formas privilegiadas de encontro dos indivíduos com o acervo cultural acumulado das sociedades humanas. Dessa maneira, a educação escolar, para se efetivar em ação escolar, reside e se manifesta por meio de prática educativa. Esta, por sua vez, é expressa na interação dos atores fundamentais da ação educacional escolar, professores e alunos, que pela mediação de conteúdos e estratégias didáticas expressas em atividades se encontram no centro do processo pedagógico. Tardif e Lessard afirmam que “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa

capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (2005, p.35).

Essa condição interativa da atuação docente não é periférica, irrelevante ou é estéril na análise das práticas educativas e da atividade docente, “trata-se, pelo contrário do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os trabalhados que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do *metiér*” (TARDIF; LESSARD,2005, p.35).

Tardif (2010) afirma que o saber do professor deve ser entendido a partir da relação que mantém com o trabalho escolar e o ambiente da sala de aula. A partir das relações mediadas pelo trabalho, o professor constrói seus princípios norteadores para o enfrentamento as situações cotidianas da atividade docente.

De acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p.218), o saber docente pode ser concebido como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”. Nessa linha de pensamento, Cunha (2000) afirma que o saber docente é um saber pessoal porque é algo de domínio próprio do professor. O saber docente também é um saber social, pois, intencionalmente, ou não, costuma ser partilhado pelos pais

que trabalham na mesma instituição escolar. Outro aspecto que dá relevância social ao saber docente é o fato deste consistir em formar, instruir e educar o cidadão, de forma que possa colaborar para as mudanças da sociedade em que estes docentes vivem.

Ainda segundo Tardif (2010) aprofundando outras características que revelam as especificidades do saber docente, estes são temporais, plurais e heterogêneos, ecléticos e sincréticos, personalizados e situados. São temporais, porque resultam de um processo longo de construção e maturação através da longa vida escolar; são plurais e heterogêneos porque provém de diversas fontes, tais como os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência; são ecléticos e sincréticos devido ao fato de não formarem um repertório unificado em torno de uma teoria, pois, os professores utilizam-se de muitas teorias, conceitos, concepções e técnicas de acordo com as necessidades próprias da atuação docente, mesmo que estas pareçam contraditórias para os pesquisadores externos (TARDIF, 2010),

Ainda de acordo com o que pensa o autor os saberes docentes são personalizados e situados, pois sofrem influência das suas emoções e pensamentos; do poder que lhes é delegado, ou o que ele mesmo se atribui; dos seus valores, crenças culturais e da

sua percepção de mundo e sociedade. São saberes difíceis de serem dissociados das pessoas e de suas situações de trabalho, pelo fato de que a atividade docente se realiza com e através das relações entre pessoas, na qual o imponderável está sempre presente. Assim, os saberes raramente são construídos da mesma forma que a universidade e a formação inicial os elaboram. Pelo contrário, o docente, conscientemente, ou não, à medida que vai apropriando-se de outros e novos saberes, vai filtrando-os de acordo com seus caracteres pessoais e os põem em prática de forma personalizada.

Assim, então, os saberes profissionais docentes são marcados pela diversidade, pois, segundo os autores acima, eles são composto por conhecimentos e um saber-fazer variados. Ele também é temporal, contextual a história de vida e trajetória profissional do professor.

2. Eixos fundamentais dos saberes docentes

Optamos, neste estudo, tomar como referência o que Tardif (2010), apresenta como sendo os quatro pilares fundamentais dos saberes docentes: os saberes pedagógicos, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Contudo, nossa ênfase se dará no entendimento de como os saberes curriculares são (ou deixam de ser) apropriados e/ou ressignificados com os

saberes e condutas da experiência docente encontrados em sua atuação profissional cotidiana, expressos através da prática educativa, interferindo nesta prática.

Os saberes disciplinares são aqueles que correspondem “aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” (TARDIF, 2010, p. 38). Assim, podemos entender os saberes disciplinares como aqueles encontrados nos cursos e departamentos universitários, por exemplo, matemática, geografia, anatomia, história, etc. Esses saberes referem-se aos diversos campos do conhecimento científico.

De acordo com Franco (2008), os saberes disciplinares só podem ser produzidos pela ação docente, empreendida pela prática social de onde emergem os conteúdos, as várias formas de gestão dos mesmos, igualmente os procedimentos de aprendizagem, os valores e os projetos pedagógicos. Ainda com relação à caracterização dos saberes docentes proposta por Tardif (2010), encontramos os saberes de caráter pedagógicos como aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores. Assim, os saberes pedagógicos são oriundos da reflexão proveniente da pedagogia, entendida por Tardif (2010, p.117),

Como o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho a pedagogia e a tecnologia utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução).

De acordo com essa visão compreendemos que, sem desconsiderar a relevância da tarefa instrucional da pedagogia, não podemos deixar de expressar a compreensão de que a função de socializar o ser humano atribuí à pedagogia um valor usualmente mais importante.

No entendimento de Libâneo (1998, p. 22), a pedagogia “é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo uma diretriz orientadora a ação educativa”. Portanto, não pode ser empregada como uma simples ferramenta de procedimentos técnicos, como erroneamente encaram muitos docentes. Franco (2008), a esse respeito afirma que,

Muitas vezes compreendidos pelos docentes, como sinônimos de saberes decorrentes do exercício repetitivo dos procedimentos metodológico [...] o saber pedagógico é uma prática que exige do professor a consciência e a intencionalidade de

buscar uma transformação do aluno, pois implica do exercício de uma prática reflexiva, comprometida, com sentido, com intencionalidade. Os saberes decorrem da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórica, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias (2008, p. 129-133).

Dentre os saberes docentes nos dedicaremos, a seguir, a discutir dois dos pilares fundamentais apontados por Tardif (2010): os saberes experienciais e os saberes curriculares, pois “os saberes curriculares 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” (TARDIF, 2010, p. 38).

Dessa forma, Tardif (2010) compreende que os saberes curriculares se referem às diversas características que constituem a estruturação e apresentação de uma determinada área disciplinar. É o que podemos dizer como o projeto educacional de um determinado curso, matéria ou disciplina. Os saberes curriculares de uma disciplina contemplam basicamente seus objetivos, conteúdos e métodos de ensino, isto é, “apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos,

conteúdos, métodos), que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2010, p. 38). Os saberes curriculares comportam, portanto, desde os objetivos educacionais estabelecidos nos planos de ensino até os mecanismos de avaliação, contemplando a formalização de todas as etapas e todos os elementos integrantes do processo educativo escolar formal.

Assim, há pelos menos três elementos-chave na construção do currículo: sua formalidade, pois nele encontra-se o projeto educacional institucional, reflexo direto ou não da política curricular nacional; seu papel transformador, através do qual se poderá sistematizar o conhecimento que, voluntariamente ou não, influenciará na concepção de um modelo cultural, social e político na formação humana; e, por fim, seu caráter orientador das práticas educativas vivenciadas pelos docentes e educandos, por conter elementos referenciais como objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos e avaliativos.

Enfatizando a importância dos saberes curriculares para a atuação docente, Mizukami (2008) destaca que estes deveriam ocorrer em três eixos essenciais para se constituírem a base de conhecimentos necessários para o exercício da docência. Seriam estes eixos, segundo a autora: o conhecimento sobre os alunos, o que implica a necessidade de conhecer também métodos eficientes

de ensino, aprendizagem e de aquisição e desenvolvimento de uma linguagem compatível com o perfil desse público; conhecimento sobre a matéria a ser ensinada, contemplando currículos, objetivos, metodologias, referenciais focados nos propósitos mais amplos do papel educacional; e conhecimento de formas de avaliação e de manejo de classe, compatíveis com a diversidade de seus alunos e múltiplas interações, com as quais vai se deparar no cotidiano da sala de aula – também uma característica que podemos encontrar no contexto dos saberes curriculares (MIZUKAMI, 2008).

No entanto, é preciso entender que o currículo é elaborado numa variedade de níveis e áreas. Para estudá-lo é fundamental que façamos a distinção entre o currículo escrito e o currículo como atividade em sala de aula, como afirma Goodson (1995) citando Rudolph: “A melhor forma de se ler erradamente e erradamente interpretar o currículo é fazê-lo tomando-se como base um catálogo. Catálogo é coisa muito sem vida, muito desencarnada, muito desconexa e às vezes intencionalmente enganosa” (RUDOLPH, 1977, p. 06 *apud* GOODSON, 1995, p. 22).

Neste sentido, o currículo escrito pode ser considerado irrelevante para a prática, ou seja, a forma dicotômica entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, tal como é

vivenciado na prática, é completa e inevitável, e, portanto, o único elemento orientador da prática e dos objetivos da educação escolar. É importante que reformulemos a visão sobre o currículo prescrito, pois este enfoque é desincorporado e descontextualizado da realidade. Precisamos percebê-lo como:

Socialmente construídos para uso em escolas: estudos sobre o real desenvolvimento dos cursos de estudo, planos curriculares nacionais, roteiros das matérias, e assim por diante. Reafirmamos, portanto, que o problema não é o fato do enfoque sobre a prescrição, mas o tipo deste enfoque e sua singular natureza. O que se exige é uma abordagem combinada - um enfoque sobre a construção de currículos prescritivos e política combinada com uma análise das negociações e realização deste currículo prescrito e voltado para relação essencialmente dialética dos dois (GOODSON, 1995, p. 72).

Segundo essa perspectiva apresentada por Goodson (1995), podemos pensar numa pesquisa sobre os currículos e os saberes curriculares que deles emanam, de forma a desenvolver uma interação com os saberes experienciais evidenciados pela prática educativa, pois assim, evitaríamos uma ênfase da prática condicionada por um currículo prescrito e irrefletido ou, por outro lado, de uma prática orientada apenas pela ação sem aproximação com a teoria e as prescrições disciplinares. A ênfase nos saberes

experienciais para o entendimento da prática educativa dos professores reside na defesa de que este,

Filtra e seleciona os outros saberes e por isso mesmo permite aos professores retomar seus saberes, julgá-los e avaliá-los, e então objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF *et all*, 1991, p. 231).

Tardif *et all* (1991) defendem ainda que é a experiência de trabalho que se constitui em fundamento do saber, pois os saberes experienciais são fruto da vivência cotidiana que alicerça a prática e as competências profissionais. Neste sentido, podemos identificar que, segundo a visão de Tardif e outros (1991), há uma valorização da pluralidade do saber profissional docente, porém, com destaque para os saberes experienciais, aqueles que emergem da prática e da vivência cotidiana. Este saber constitui-se como o núcleo vital do saber docente. São saberes que, no entender destes autores:

Não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias: eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente) [...] são a cultura docente em ação (TARDIF *et all*, 1991, p. 22).

Assim, os saberes da experiência surgem como o núcleo essencial do saber docente na medida em que os docentes transformam as relações de exterioridade com os saberes disciplinares e curriculares em relações de interioridade com a prática desenvolvida em situações de ensino-aprendizagem.

3. O papel dos saberes docentes no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares

O ensino e a aprendizagem de qualquer disciplina escolar ocorrem *como* - e *resultam* de - uma relação social, fruto das interações humanas e, dessa forma, não podem se resumir a meros procedimentos metodológicos isolados. Esse conjunto de interações humanas e consequentemente sociais e históricas pode ser compreendido sob a denominação de relação pedagógica, “que engloba o conjunto de interações que se estabelecem entre o professor, os alunos e o conhecimento” (CORDEIRO, 2009, p. 98).

Esta relação pedagógica travada entre professores e alunos, mas, também envolvendo outras dimensões e personagens da realidade do processo de ensino e aprendizagem, manifesta a visão de superação de que o professor seja apenas um transmissor de conhecimento, trilhando o caminho de que este, através da sua prática pedagógica, com/para os alunos “assuma o incentivo à

busca, à descoberta, à comparação, à análise e à organização do conhecimento; além disso, o incentivo à crítica, à corresponsabilidade no processo de aprendizagem e à sua própria autonomia” (MASETTO, 1999, p. 36).

Dessa forma, a prática pedagógica pode assumir um caráter de prática repetitiva, utilitarista e espontânea, sem reflexão e sem intenções claramente definidas. Ou, por outro lado, assumir uma relação de indissociação entre a teoria e a prática, com intenções pedagógicas conscientes que desejam a renovação, a transformação e as mudanças na construção do conhecimento.

A prática pedagógica reflexiva como pontos de partida e chegada a prática social. Caracteriza-se pela indissolubilidade entre teoria e prática, em que as dicotomias tendem a desaparecer. Com um caráter inquieto, criador e acentuado grau de consciência, a prática pedagógica tem como preocupação produzir mudanças qualitativas e, para isso, procura munir-se de um conhecimento crítico e aprofundado da realidade (SCHMIDT; RIBAS; CARVALHO, 1999, p. 23).

Nessa linha de análise, Antoni Zabala (1998) afirma que a prática educativa “obedece à múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e

condições físicas existentes, etc.” (ZABALA, 1998, p. 16). A relação que se estabelece entre docentes e os educandos, ou seja, a relação pedagógica por excelência, vivida na escola é, portanto uma prática social, mas, “não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 66).

Entendemos, assim, que a prática educativa exercida pelos docentes sobre e com os estudantes remete aos aspectos da cultura humana anterior e paralela ao processo de escolaridade de uma dada sociedade, pois se reporta a outros campos de ação da realidade social, que influenciam e recaem sobre a escola propriamente. A organização institucional específica da escola, as orientações, determinações legais a que esta se encontra submetida e a estrutura e funcionamento do sistema de ensino, com suas regras curriculares e de seriação escolar, relacionam-se com as práticas educativas intrínsecas à sala de aula, espaço este por excelência da ação de professores e alunos, como afirma Gimeno Sacristán,

A prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adotadas por outros professores e por regulações

organizacionais [...] A compreensão da dialética entre as expectativas externas e os projetos internos permite-nos evitar a afirmação ingênua da autonomia e da criatividade profissional dos professores, mas também o princípio da sua irresponsabilidade em relação à prática docente (1995, p. 71).

A ação docente exprime, portanto, seus valores, suas ideologias, suas concepções de mundo e seus princípios norteadores. A prática educativa do professor, ao moldar a escolarização em concordância com sua visão da realidade a sua volta, com o seu entendimento e retradução dos conceitos e conteúdos escolares, sua formação acadêmica inicial e continuada e sua origem social, pode, por assim dizer, ofertar conhecimentos significativos, ou então, por outro lado, desnecessários aos seus alunos no intuito de socializá-los de acordo com estas concepções.

É preciso, ao estudar a prática educativa vivenciada nas escolas públicas, em especial, compreendê-la como um processo, que deve, necessariamente, conter três fases fundamentais e inseparáveis: um planejamento, uma intervenção pedagógica propriamente dita e uma avaliação da ação empreendida, visto que “a intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda a prática educacional. O

planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente” (ZABALA, 1998, p. 17). Ainda de acordo com o entendimento de Zabala,

Por pouco explícito que sejam os processos de planejamento prévio ou os de avaliação da intervenção pedagógica, esta não pode ser analisada sem ser observada dinamicamente desde um modelo de percepção da realidade da aula, onde estão estreitamente vinculados o planejamento, a aplicação e avaliação (ZABALA, 1998, p. 17).

Ainda de acordo com Zabala (1998), a prática docente, preferencialmente, pode ser analisada por meio das suas sequências didáticas, que são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (p. 18). A análise da prática docente por meio do estudo das sequências didáticas envolve o entendimento amplo de seus três pilares constituintes – planejamento, intervenção e avaliação – a identificação das várias dimensões didáticas que as compõem, tais como, as sequências de atividades de ensino-aprendizagem, o papel dos professores e alunos e os vínculos que se estabelecem entre eles, a organização

social, espacial e temporal da aula, a organização dos conteúdos, as características e o uso dos materiais didáticos existentes e o caminho e estratégias avaliativas empregadas.

Apresentando a prática docente como um sistema aninhado de ações docentes, Gimeno Sacristán afirma que,

Existe uma prática educativa e de ensino, em sentido antropológico, anterior e paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade ou cultura [...]; as práticas relacionadas com o funcionamento do sistema escolar, configuradas pelo funcionamento que deriva da sua própria estrutura, as práticas de índole organizativa, assentes nas utilizações próprias da organização específica das escolas, práticas didáticas e educativas interiores à sala de aula, que é o contexto imediato da atividade pedagógica, onde tem lugar a maior parte da atividade de professores e alunos e além disso, fora do sistema educativo, realizam-se as atividades práticas que, não sendo estritamente pedagógicas, podemos considerar concorrentes das atividades escolares (1995, p. 69).

Para a prática educativa advém contribuições das dimensões da realidade intra e pára-escolar, e, assim, a ação docente consiste basicamente na disponibilização e utilização de esquemas práticos (experienciais) no desenvolvimento das atividades pedagógicas. De acordo com Gimeno Sacristán:

O conceito de esquema prático é mais amplo do que de tarefas acadêmicas. O professor dispõe de esquemas práticos para realizar avaliações, corrigir provas de exames, solucionar conflitos sociais entre alunos, organizar o espaço, etc. [...] O esquema prático é a ordem implícita da ação, reguladora do seu desenvolvimento. A prática é o somatório dos esquemas práticos postos em jogo [...] Os esquemas práticos encontram-se enraizados na cultura e fazem com que os professores se assemelhem, apesar das nuances pessoais que inevitavelmente existem (1995, p.79).

Contudo, esses esquemas práticos, entendidos isoladamente, se resumem a meras rotinas, repetidas inalteradamente. A ação consciente da prática do professor, quase sempre, altera significativamente essas rotinas e esquemas repetidos, através da exposição das mesmas às situações concretas ocorridas na atuação docente, convertendo-os em esquemas estratégicos. “Um esquema prático é uma rotina; um esquema estratégico é um princípio regulador a nível intelectual e prático, isto é, uma ordem consciente na ação”, ensina Gimeno Sacristán (1995, p. 80).

Esses esquemas estratégicos, ações conscientes na prática e refletidas sobre ela, tem entre si uma hierarquização oportuna por situações vivenciais da prática docente, e exprimem a influência que informações, saberes, conhecimentos e condutas ético-sociais

do professor exercem sobre ele sem necessariamente pertencerem a campos formalizados de saberes disciplinares de ordem científica e princípios valorativos aceitos universalmente.

Os professores ensinam orientados por condutas exteriores à escola, provenientes da cultura produzida pela sociedade humana em que estão inseridos. Desta mesma cultura humana, acumulada através dos tempos, também provém os saberes que se utilizam na sua atuação docente, pois, em geral, esses professores não são produtores nem escolhem livremente o conteúdo que ensinam aos seus alunos e alunas nas escolas em que atuam. Podemos afirmar, então, que os conhecimentos e saberes ensinados na atuação docente cotidiana não são produzidos pelos professores, pois, como afirma Tardif,

Os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos (TARDIF, 2010, p. 40-41).

Assim, os professores mantêm uma relação apenas de transmissores, de repassadores dos saberes e conhecimentos que ensinam, pois estes não são produzidos por eles. A função social da docência na educação escolar é a de reprodutor de um saber produzido em outras dimensões sociais e científicas, seja na universidade ou nos institutos de pesquisa, seja nos Ministérios ou Secretarias de Educação de cada região ou estado-membro da federação, como no caso do Brasil. A prática educativa, desse modo, fica condicionada a apenas um processo de ensino-aprendizagem, limitado ao domínio de estratégias metodológicas de ensino e ao ambiente intrínseco da escola.

No entanto, nas pesquisas realizadas por Tardif (2010) nos chamam à atenção de que a prática docente dos professores é orientada, sobremaneira, pelo que este pesquisador nomeia de “saberes experienciais”, ou o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos, como afirmamos anteriormente. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. Estes saberes “são compostos por objetos-condições, nos quais estão inclusas relações e interações que os professores constroem com os demais atores em sua prática” (ZIBETTI; SOUZA, 2007, p. 250).

Tardif e seus colaboradores (TARDIF *et al*, 2001; TARDIF; LESSARD, 2005), em diferentes produções, entendem que é na relação que o docente mantém com esses objetos-condições que são estabelecidas as diferenciações e distanciamentos entre os saberes da formação inicial, os saberes disciplinares e curriculares, e os saberes da experiência. Nessa perspectiva, alguns professores acabam por rejeitar a formação inicial, obtida nos cursos superiores, rejeitar também as prescrições curriculares e pedagógicas oficiais, enquanto outros as reavaliam sob o aspecto das vivências adquiridas e há ainda aqueles que consideram o que existe nestes currículos e prescrições oficiais apenas o que for significativo e aproveitável para realidade em que atuam.

São, enfim, saberes práticos oriundos da prática, de um saber-fazer. Formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas etapas, ou seja, o planejamento, a execução e a avaliação. A análise da prática educativa deve levar em consideração essas dimensões e seus condicionantes, pois “tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos” (ZABALA, 1998, p. 29).

De acordo com essa visão, a maneira como organizamos as aulas, estabelecemos nossos objetivos de aprendizagem, escolhemos e empregamos os conteúdos, os materiais, recursos e as estratégias avaliativas que utilizamos com nossos alunos determinam as experiências e as práticas educativas a serem empregadas.

Zabala (1998), a esse respeito, nos incita a pensar que a determinação das finalidades ou objetivos da educação, sejam explícitos ou não, é o ponto de partida de qualquer análise da prática. Ele afirma que “é impossível avaliar o que acontece na aula se não conhecemos o sentido último do que ali se faz” (ZABALA, 1998, p. 29). Contudo, reconhecemos que os objetivos de ensino definidos nos programas e currículos escolares por vezes, são amplos, o que dificultam a análise da prática concreta em situação de aula.

Por isso, então, há a necessidade de buscarmos alguns instrumentos e recursos mais definidos para se empreender a análise da prática. O autor acima citado nos propõe que “à resposta à pergunta ‘por que ensinar?’ devemos acrescentar a resposta à questão “o que ensinamos?”, como uma questão mais acessível neste âmbito concreto de intervenção” da prática educativa no cotidiano escolar. A esse questionamento, Zabala (1998) responde

como sendo os “conteúdos de aprendizagem” o termo genérico que dá conta desta relevante indagação educacional.

No entanto, Zabala (1998) afirma que o termo *conteúdos*, em geral, foi utilizado de forma a expressar, quase que exclusivamente, os conhecimentos disciplinares das áreas de conhecimento nas escolas - crítica esta que perpassa o entendimento dos autores que discutem as políticas de elaboração curricular. Dessa forma, esta característica tem contribuído sobremaneira para definir o papel do ensino em todas as suas etapas, dos objetivos de aprendizagem aos processos de avaliação. Zabala (1998) afirma, ainda, que devemos nos afastar da ideia restrita usualmente atribuída aos “conteúdos” e “entendê-lo como tudo quanto se tem de aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades” (ZABALA, 1998, p. 30).

Por esse ângulo, portanto, os conteúdos de aprendizagem não se resumem aos saberes disciplinares. Devem ser considerados conteúdos relevantes para o desenvolvimento escolar todos aqueles conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento das capacidades individuais, sejam elas motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.

Zabala (1998) assume a postura de considerar relevante para aprendizagem conteúdos variados e concorda com César Coll (COLL, 1986 *apud* ZABALA, 1998) que propõe classificar os conteúdos em conceituais, procedimentais ou atitudinais. Para Zabala (1998) esta classificação tem um grande potencial explicativo dos fenômenos e processos educativos e contribui decisivamente para que sejam atingidos os objetivos e as finalidades educacionais pelos professores e pelas escolas. Aos atribuímos, então, um interesse relevante para perceber que a aprendizagem não corresponde somente à retenção de conteúdos de caráter disciplinar, mudando nossa concepção sobre “o que são conteúdos de aprendizagem” considerando essa tipologia de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais poderemos,

Ver que existe uma maior semelhança na forma de aprendê-los e, portanto, de ensiná-los, pelo fato de serem conceitos, fatos, métodos, procedimentos, atitudes, etc. e não pelo fato de estarem adstritos a uma ou outra disciplina. Assim, veremos que o conhecimento geral da aprendizagem [...] adquire características determinadas segundo as diferenças tipológicas de cada um dos diversos tipos de conteúdos (ZABALA, 1998, p. 39).

De certa forma, os saberes docentes também devem ser pesquisados como múltiplos, pois espelham uma gama variada de

conhecimentos com diferentes características e implicações sobre a prática em sala de aula. O que o docente ensina, pautado pelos seus objetivos de aprendizagem e procedimentos metodológicos, assume a condição de prática educativa quando explicita a intencionalidade da sua ação, mediada pelas suas experiências e saberes.

Por isso são relevantes as pesquisas desenvolvidas por Tardif (2010) que nos apontam que apesar dos saberes experienciais encontrarem sua origem na prática profissional docente em ação, eles não se constituem por completo apenas na ação individual e isolada do professor, pois,

É através das relações com os pares e, portanto, 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, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (TARDIF, 2010, p. 52).

A prática docente é, então, segundo a interpretação das pesquisas efetuadas por Tardif (2010), o momento também em que o professor ressignifica os outros saberes e conhecimentos

adquiridos anteriormente e/ou durante a sua atuação profissional, seja nos cursos de formação acadêmica inicial, seja nas sessões de formação permanente ocorridas em serviço, notadamente aqueles saberes que ele nomeia de disciplinares e curriculares, de forma que,

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas 'experenciais', mas permite também uma avaliação de outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadora da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias do seu próprio discurso (TARDIF, 2010, p. 53).

Esses olhares sobre a prática educativa ressaltam que a escola não é uma entidade à parte ou isolada do restante da sociedade, mas que reflete e é alvo das demandas, conflitos, experiências e expectativas sociais onde quer que ela exista. A escola também é um espaço de encontro entre diferenças e semelhanças de posturas e ideias, onde circula a cultura e as mentalidades da sociedade em que está situada, mas que reelabora e atualiza essas culturas e essas mentalidades a partir da sua dinâmica própria de interações sociais, já que “a escola, como um espaço contraditório, revela-se capaz não só de reproduzir, como

também de produzir cultura, inclusive a sua própria cultura, daí emanando esquemas coletivos de significados” (BRITO, 2010, p. 246).

4. Considerações finais

O estudo sobre práticas educativas, suas manifestações e o apontar para sua melhoria pressupõe compreender que elas acontecem imbuídas deste cotidiano de fazeres e refazeres sociais e comportamentais, historicamente determinados. A opção pelo estudo sobre os saberes que orientam a prática educativa no cotidiano escolar, em especial, os saberes curriculares e experienciais, compreende o desejo de manifestá-lo, para interpretá-lo e para eventualmente poder. Nesta reflexão, propor alternativas e mudanças nas práticas vivenciais da atuação docente propriamente dita.

Entendendo, dessa forma, a profissão docente tanto como ação de apresentação e disponibilização de conhecimentos e saberes, como ação de acompanhamento e facilitação para que os educandos se apropriem desses conhecimentos e saberes, pois,

Ensinar é organizar o confronto com os saberes e ajudar a se apropriar deles [pois] todo ensino verdadeiro, em todos os níveis, assume, ao mesmo tempo, o caráter inquietante do encontro com o desconhecido e o acompanhamento que proporciona a segurança necessária (MEIRIEU, 2006, p. 19-20).

A escola, finalmente, mobiliza seus recursos humanos, cognitivos, metodológicos e materiais para buscar atingir seus objetivos fundamentais: a transmissão e a reelaboração dos conhecimentos ao lado da formação de indivíduos para a cidadania e para vida em sociedade. Esses objetivos se materializam - ou ao menos deveriam se manifestar - no cotidiano (no contexto) da atividade escolar mediadas pelas relações pedagógicas diuturnamente travadas pelos diversos atores escolares.

REFERÊNCIAS

BORGES, C. M. & TARDIF, M. (orgs.). Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 74, Campinas-SP, abr. 2001, p.11-26.

BRITO, R. L. G. L. de. Cultura, clima e gestão da escola. In: FELDMANN, M. G. (org.). **Formação de Professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo, SENAC, 2009, p. 243-252.

CORDEIRO, J. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2009.

CUNHA, M. I. da. **O Bom Professor e sua prática**. 16ed. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Ed., 1995. p.63-92.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

MASETTO, M. T. Comentário. In: ALONSO, M. (org.) **O Trabalho Docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 34-36.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MIZUKAMI, M. das G. N. **Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade**. In: ENDIPE, 14, 2008. Anais... Porto Alegre; Endipe, 2008.

MONTEIRO, A. M. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

SCHMIDT, L. M., RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A. de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: ALONSO, M.

O Trabalho Docente: teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 19-33.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho docente** – Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 11 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M., LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Esboço de uma problemática do saber docente.** 2001. Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 4,p. 215-234.

ZABALA, A. **A Prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n.2, maio/ago. 2007. P. 247-262.