

QUAIS OS SABERES NECESSÁRIOS PARA A PRÁTICA DOCENTE, FREIRE, TARDIF E GAUTHIER RESPONDEM?

RÉGIS MEDEIROS¹

Mestrando em Educação – UNISINOS

RESUMO

Há pessoas que fazem nascer flores onde não se pensava
que fosse possível (Freire, 1992, p. 176).

Este texto pretende aprofundar reflexões sobre os saberes mobilizados pelos professores a partir do que a literatura atual apresenta. Tomo como interlocução preferencial às idéias de Paulo Freire e dos pesquisadores canadenses Maurice Tardif e Clermont Gauthier.

A obra de Paulo Freire, a partir da Pedagogia do Oprimido, Medo e Ousadia, Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Autonomia, indica os saberes importantes na profissão do professor, vinculando aos saberes mobilizados na prática.

Os estudos de Tardif e Gauthier têm sido divulgados no Brasil com muita frequência. Procuraremos perceber se há correspondência entre suas realidades e os saberes mobilizados pelos docentes brasileiros.

¹ Professor de Física – Instituto de Educação Cenecista Marquês de Herval – Osório
Engenheiro Civil
Acadêmico de Matemática e Física – FACOS/OSÓRIO

Pretendemos dialogar com estes três autores, pois entendemos que as posições de uma podem estar contidas nas outras. Tardif refere-se a Freire como um tipo de ação a ser mobilizado no ensino.

QUAIS OS SABERES NECESSÁRIOS PARA A PRÁTICA DOCENTE, FREIRE, TARDIF E GAUTHIER RESPONDEM?

RÉGIS MEDEIROS²

Mestrando em Educação – UNISINOS

Nas palavras de Tardif (2002), as atividades dos profissionais mobilizam diferentes ações, por exemplo:

- O ensino é concebido, com frequência, como uma técnica, basta combinar, de modo eficaz, os meios e os fins, sendo estes últimos considerados não problemáticos (evidentes, naturais, etc.) (p. 175).
- Outros teóricos destacam muito mais os componentes afetivos, assimilando o ensino a um processo de desenvolvimento pessoal ou mesmo a uma terapia (p. 175 e p. 176).
- Outros autores privilegiam uma visão ético-política da profissão, concebendo o ensino como uma ação ética ou política (por exemplo: Freire, 1974) e as muitas concepções que associam a educação à luta política, à emancipação coletiva, etc. (p. 176).
- O ensino também é definido como uma interação social e necessita, por exemplo, de um processo de “co-construção” da realidade pelos professores e alunos. Esse ponto de vista é defendido especialmente pelos enfoques socioconstrutivistas (p. 176).
- Finalmente, determinadas concepções assimilam o ensino a uma arte cujo objetivo é a transmissão de conhecimentos e valores considerados fundamentais (p. 176) (Grifos nosso).

De acordo com Tardif a obra de Freire possui uma visão que talvez responda a um aspecto necessário para a docência, em detrimento de outros, que também existem, como por exemplo, a estética na docência, ou os procedimentos burocráticos da docência, entre tantos outros.

² Professor de Física – Instituto de Educação Cenecista Marquês de Herval – Osório
Engenheiro Civil
Acadêmico de Matemática e Física – FACOS/OSÓRIO

Tardif nos diz que os saberes são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Para Tardif (2002) o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (p. 39).

Gauthier aprofunda um pouco mais os saberes da docência, indo adiante nos saberes mobilizados pelos professores. Na sua visão os saberes são formados pelo saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica. Gauthier (1998) nos diz que o ensino é “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (p. 27). Traz a idéia de que o professor, assim como um juiz, possui uma jurisprudência que, com o tempo, vai se criando e ele vai consultando sempre que houver necessidade.

Na Pedagogia da Autonomia Paulo Freire apresenta os saberes que ele considera necessários à prática educativa. Exige um entrar de corpo e alma na docência, extraindo dos professores e alunos o que há de melhor. Os saberes apresentados por Freire podem auxiliar o entendimento das categorizações de Tardif e Gauthier para saberes, pois estes vão contra a inculcação da cultura dominante, a reprodução da ordem simbólica e o mentalismo³, e Freire também contribui neste sentido, de uma forma diferente, que talvez facilite o entendimento.

Então como considerar os saberes mobilizados por Tardif (saber da formação profissional, saber disciplinar, saber curricular e saber experiencial) e Gauthier (saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica) como os mais plurais, sem pensar que os verdadeiros saberes necessários a prática educativa não são talvez os de Freire, que diz que ensinar exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, risco, consciência do inacabamento, entre tantas outras, apresentadas na Pedagogia da Autonomia e em outras obras suas.

³ Mentalismo entendido aqui como uma forma de subjetivismo, tendendo a reduzir o conhecimento e até a própria realidade em algumas de suas formas radicais.

Dependendo da análise enfoca-se os saberes mais nos aspectos ético-políticos, ficando Tardif mais centrado nos saberes necessários a profissão do professor.

Olhando por outro ângulo, Tardif categoriza os saberes de uma forma que Gauthier aprofunda, abrindo ainda mais o leque de atuação e colocando outros saberes não categorizados por Tardif. Já Freire contempla uma outra gama de saberes sendo que alguns até encontram-se nas categorias de Tardif e Gauthier.

Quando Tardif afirma que todo “saber do professor é um saber social” (2002, p. 12), está utilizando um conceito de Freire, que afirma que os saberes sociais resultam de um comprometimento político e ético, constituídos no ambiente social.

Esse é um exemplo que ratifica o diálogo entre as posições dos autores. Pode-se ver Freire contido em Tardif, bem como Tardif contido em Gauthier que, por sua vez está contido em Freire.

Os saberes hoje estudados nos permitem conceber o ensino como uma atividade de nível complexo, desde que seja identificado que saberes são estes e qual sua importância. Como nos diz Gauthier (1998) “o que falta para o professor ser reconhecido como profissional (um dos elementos) é a falta de um repertório de conhecimentos do ensino. O fato de dispor de um corpus de saberes relativamente confiável pode constituir em um argumento de valor para se constituir o profissionalismo. É difícil perceber como um grupo que aspira o status de profissão pode persuadir a sociedade a delegar-lhe o exercício exclusivo de uma função se ele não demonstra nenhuma forma de especificidade em seu saber e em sua ação” (p 78).

Essas questões estimulam. Devemos melhor entender como os saberes são mobilizados pelos professores na visão destes autores, verificando a concepção de docência dos professores e como esses saberes são definidos em termos de importância.

Para melhor explicitação da teoria de Tardif, relacionamos a seguir as conceituações por ele adotadas:

- **Saber da formação profissional** – conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor (...) esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia de aprendizagem. (...) A articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece concretamente através da formação inicial ou contínua dos professores (2002, p. 36 e 37).
- **Saber disciplinar** – saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob forma de disciplina (...). Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores (2002, p. 38).
- **Saber curricular** – 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 selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar (2002, p. 38).
- **Saber experiencial** – Baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados (2002, p. 39).

Gauthier (1998), por sua vez, amplia a categorização de saberes, propondo:

- **Saber disciplinar** - saber produzido por pesquisadores e cientistas nas disciplinas científicas, ao conhecimento produzido a respeito do mundo. Conhecimento integrados a universidade sob forma de disciplinas. A escola produz saberes, a partir dos saberes da disciplina, através da transposição didática (Chevallard). (p 29 e 30).
- **Saber curricular** - a disciplina sofre transformações para se tornar programa, produzidos por outras pessoas. Ele deve conhecer o programa para planejar e avaliar (p. 30 e 31).
- **Saber das ciências da educação** - conhecimentos profissionais que informam a respeito das facetas da educação (conselho escolar, carga horária, sindicato, noções de desenvolvimento da criança,...). Desconhecido pelos cidadãos comuns e membros das outras profissões. (p 31).
- **Saber da tradição pedagógica** - o mestre deixa de dar aulas individuais para dar em grupo, esta maneira se cristalizou, cada um tem uma representação de escola mesmo antes de entrar

nela, essa representação ao invés de ser desmascarada e criticada, serve de molde para guiar o comportamento do professor (p 32).

- **Saber experiencial** - A experiência e o hábito estão relacionadas, esta experiência torna-se a regra, a experiência é pessoal e privada, confinadas nos segredos da sala de aula. Elabora jurisprudência, truques e estratégias, seus julgamentos e as razões para tais nunca são testadas publicamente (p 33).
- **Saber da ação pedagógica** - é o saber experiencial a partir do momento em que se torna público, sendo testados e validados. A jurisprudência particular que todo professor possui não serve para reconhecimento profissional, pois não é validado nem compartilhado. A ausência do saber da ação pedagógica faz com que o professor use o bom senso, a tradição, a experiência, que possui limitações e não os distinguem do cidadão comum (p 34).

Tentando relacionar esta base conceitual de Tardif e Gauthier com Freire, vemos que na Pedagogia da Autonomia, o autor fala dos saberes necessários à prática educativa. Afirma que o ensino exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, etc. Segundo ele, o educando deve fazer a sua leitura, e ela é única. Isso me autoriza a fazer a minha leitura sobre os saberes identificados nas obras lidas, classificando de acordo com a minha percepção, retirando o que parece importante sobre os saberes dos professores e que podem auxiliar o entendimento mais profundo das categorizações apresentadas por Tardif e Gauthier.

Nessa perspectiva, os saberes para a prática docentes de Freire reinterpretados por mim, encaminham para a:

- **Criatividade** - a beleza e a criatividade não podiam viver escravas da devoção à correção gramatical. Essa compreensão me ensinou que a criatividade precisava de liberdade. (Freire, 1986, p.31).
- **Continuidade na formação** – Aprender como ensinar a medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito. (Freire, 1986, p. 38).
 - Um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Anula-se, pois, como professor. (Freire, 1992, p. 83).
 - Para que, porém, disse ontem e repito agora, quem sabe possa ensinar a quem não sabe é preciso que, primeiro, quem sabe saiba que não sabe tudo; segundo, que, quem não sabe, saiba que não ignora tudo. (Freire, 1992, p.188).

- Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (Freire, 1996, p. 25).

- Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã. (Freire, 1996, p. 31).

- **Participação** – Acho que se fosse possível a muitos dos professores que só trabalham dentro da escola — presos aos programas, aos horários, às bibliografias, às fichas de avaliação — que se expusessem ao dinamismo maior, à maior mobilidade que se encontra dentro dos movimentos sociais, eles poderiam aprender sobre uma outra face da educação que não se encontra nos livros. (Freire, 1986, p. 53).

- enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade. (Freire, 1987, p. 70).

- **Instigar o aluno** – Raramente fomos provocados por uma reinvenção criativa da linguagem sob nossos olhos, de um modo excitante, em que a linguagem nos obrigasse a re-pensar a maneira de ver a realidade. (Freire, 1986, p. 54).
- **Comunhão entre o professor e o aluno** – não posso deixar os estudantes entregues a si mesmos, por estar tentando ser um educador libertador. (...) Tenho que ser radicalmente democrático, responsável e diretivo. Não diretivo dos *estudantes*, mas diretivo do processo no qual os estudantes estão comigo. Enquanto dirigente do processo, o professor libertador não está fazendo alguma coisa aos estudantes, mas *com os* estudantes. (Freire, 1986, p. 61).

- O professor, portanto, não é o ponto final do desenvolvimento que os estudantes devem alcançar. Os estudantes não são uma frota de barcos tentando alcançar o professor que já terminou e os espera na praia. O professor também é um dos barcos da frota. (Freire, 1986, p. 66).

- Sempre tento me relacionar com os alunos como se estes fossem sujeitos cognoscentes, pessoas que estão *comigo*, engajadas no processo de conhecer alguma coisa comigo. (Freire, 1986, p. 204).

- **Ser irrequieto** – os professores poderão dizer que lêem as revistas e os novos livros técnicos e se mantêm atualizados em sua própria área, desse modo renovando-se sempre. Vão a conferências e seminários de professores para ouvir novas idéias. Mas, a noção de militância é diferente. O processo libertador não é só um crescimento profissional. É uma transformação ao mesmo tempo social e de si mesmo, um momento no qual aprender e mudar a sociedade caminham juntos. (Freire, 1986, p. 66).
- **Criticidade** – O educador tradicional oferece formação profissional de uma forma que fortalece o controle que a ideologia dominante tem sobre a consciência do estudante. O treinamento não revela a política de realização desse tipo de trabalho. O professor libertador

não mistifica os empregos, as carreiras ou o trabalho, mas coloca questões críticas à medida que as ensina. (Freire, 1986, p. 86).

- Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. (Freire, 1996, p.134).

- **Ser político** – O professor é inevitavelmente responsável por iniciar o processo e dirigir o estudo. A escolha dos objetivos torna impossível a neutralidade. Ao dirigir um curso e pelas relações sociais do discurso em classe, todo professor exprime sua opção política. Escolhemos os livros a ler, as perguntas a serem feitas, o modelo da sala de aula — tudo isso envolve nossa política. (Freire, 1986, p. 187).
- **Conhecimento prévio sobre o aluno** – Mas, o que tenho que saber é que, apesar de que, possivelmente, saiba mais do que os alunos que vêm trabalhar comigo, eles também são capazes de saber, e eles já sabem também muitas coisas quando nos reunimos na sala de aula. (Freire, 1986, p. 213).

- Preciso re-aprender o que acho que sei, na medida em que os educandos conhecem junto *comigo e entre eles*. Também tenho que esclarecer que o ponto de partida para que eles experimentem algum objeto cognoscível, que eu proponho, não pode ser minha compreensão do objeto e da realidade. Isto significa que os professores devem ter algumas indicações sobre como os alunos estão compreendendo sua própria realidade, de maneira diferente da realidade do professor. Também preciso saber quais são algumas das principais expectativas dos alunos, quando chegam para esta aula. (Freire, 1986, p. 213).

- Eles entenderam você mas precisavam de que você os entendesse. Esta é a questão. (Freire, 1992, p. 28).

- Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquieto, inquieto em face da tarefa que tenho — *a de ensinar e não a de transferir conhecimento*. (Freire, 1996, p. 52).

- Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos "conhecimentos de experiência feitos" com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (Freire, 1996, p. 71).

- **Sonhar** – Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. (Freire, 1992, p. 91).

- quanto menos exercitarem a aprendizagem política de comprometer-se com uma utopia, quanto mais se tomarem abertas aos discursos "pragmáticos", tanto melhor dormirão as classes dominantes. (Freire, 1992, p. 92).

- **Ser pesquisador** – o momento em que conhecemos o conhecimento existente é preponderantemente o da docência, o de ensinar e aprender conteúdos e o outro, o da produção do novo conhecimento, é preponderantemente o da pesquisa. Na verdade, porém, toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende. (Freire, 1992, p. 192 e 193).

- Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1996, p. 32).

- **Rigor** – Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica. (Freire, 1996, p. 71).
- **Curiosidade** – O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. (Freire, 1996, p. 96).

- Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé. Não haveria *existência humana* sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência. (Freire, 1996, p. 98).

A continuidade da formação em Freire mostra a contínua busca da formação e da aprendizagem durante o processo da docência, que Tardif e Gauthier chamam de saberes experienciais. A participação instiga um ir mais a fundo nos saberes curriculares, propondo ao docente romper a barreira que se encontra nos livros, ser o pesquisador que vai ao encontro dos saberes da ação pedagógica.

É este auxílio que encontramos nos trabalhos de Freire que podem ajudar a entender melhor esta questão de saberes, acrescentando aos saberes destes pesquisadores o entendimento teórico produzido por Freire e que é utilizado com muita frequência no nosso país, e que facilita o entendimento para o educador do que seja a sua prática.

Os saberes determinados por estes pesquisadores são esforços de sínteses sobre os saberes necessários para a prática docente e neste ponto a interlocução com Freire é importante, assim podemos descompilar esta síntese de saberes para uma linguagem mais ligada aos educadores brasileiros, que estão mais acostumados a lidarem com os ensinamentos de Paulo Freire.

Freire (1996) diz que “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas” (p. 96).

A Pedagogia do Oprimido traz a condição do oprimido, afirma o quanto devemos lutar para superar esta condição. Uma outra situação pode ser pior, pois, ao descobrir-se o ingênuo, aquele que oprime sem saber, está apenas perpetuando a realidade que aí está, não lutando para reverter à situação.

Diante de tudo isso, é possível entender a educação como um mecanismo importante na melhoria da sociedade. A educação como um componente na busca por um mundo melhor, onde o professor deva ter o compromisso de reconhecer a sua profissão, identificando que saberes são usados em sua prática, quais não são mobilizados e que deveriam ser, que saberes não foram ainda identificados, assumindo assim o seu lugar, dar a sua parcela de contribuição nesta busca de um mundo mais justo, de esperança e não medo, no qual as mudanças necessárias devam ser realizadas.

“Ajudar o ser humano a se reencontrar com a vida e conseqüentemente consigo mesmo, superando seus conflitos e redescobrimdo seus valores, é uma missão sublime” (De um paciente para seu médico em um cartão de Natal).

Para um professor poderíamos ter: Ajudar os alunos a encontrar o sentido da educação, e conseqüentemente seu lugar no mundo, superando suas dificuldades e descobrimdo seus valores é uma missão sublime.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo e Ira Shor. *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 26ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 7ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont (et. al), Tradução Francisco Pereira. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente* - Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

RESUMO

TÍTULO: Quais os saberes necessários para a prática docente, Freire, Tardif e Gauthier respondem?

AUTOR: Régis Nunes Medeiros

ENDEREÇO ELETRÔNICO: regismedeiros@bol.com.br

FONE: 51 – 99837932

REFERÊNCIA DA INSTITUIÇÃO DE ORIGEM: Mestrando em Educação – UNISINOS

QUAIS OS SABERES NECESSÁRIOS PARA A PRÁTICA DOCENTE, FREIRE,
TARDIF E GAUTHIER RESPONDEM?

O presente trabalho procura fazer uma interlocução entre as pesquisas dos pesquisadores canadenses Maurice Tardif e Clermont Gauthier, com os trabalhos de Paulo Freire.

Nas pesquisas de Tardif e Gauthier eles procuram fazer uma síntese dos saberes utilizados na prática docente pelos professores, estes saberes são importantes no entendimento da docência e este entendimento pode ser facilitado com a interlocução com Freire, já que este é muito utilizado no Brasil, ocorrendo assim um melhor entendimento das categorias criadas por estes estudiosos no contexto da educação brasileira.

Utilizando trabalhos de Freire a partir da Pedagogia do Oprimido, Medo e Ousadia, Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Autonomia, tentamos produzir um entendimento mais íntimo dos saberes utilizados na prática da docência.