

2

Os saberes docentes: a emergência de um novo campo de estudos

Os estudos sobre o saber docente ganham força no início dos anos 1980 e certo prestígio na década de 1990, principalmente nos EUA. Essa produção teórica cresce em importância, entre outros motivos, pela constatação da dificuldade da escola em lidar com as novas exigências socioculturais advindas da concorrência internacional, decorrente da globalização dos mercados e da crise do papel social da escola, bem como da dificuldade dos sistemas nacionais de ensino em lidar com uma escola de massa.¹

A crise da escola é atribuída, entre outras causas, à fragilidade da profissão docente, especialmente à pouca importância dada à formação dos professores e à dificuldade desses em lidar com as novas e complexas exigências sociais, pedagógicas e culturais.² Assim, o que se apresenta como um remédio para os males evidenciados pelos fatores precedentes é o discurso que defende a necessidade de profissionalizar o magistério. (TARDIF et al., 1991, 2000; GAUTHIER et al., 1998)³

As pesquisas sobre os saberes docentes surgem como que ligadas à questão da profissionalização do ensino e aos esforços feitos pelos pesquisadores em definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base para o magistério. Essa base de conhecimentos para o ensino é definida por Shulman (1986, 1987) como a agregação codificada ou codificável de conhecimentos,

¹ A dificuldade da escola em lidar com o “déficit” cultural dos alunos das classes populares, que, até então, não tinham conquistado o direito de freqüentar os bancos escolares, acabou por provocar o aumento dos índices de evasão e repetência escolar. Tal fato questiona a atuação da escola, assim como os professores, a ponto de colocar em xeque a sua legitimidade social.

² MARTIN (1993), ao fazer uma análise dos estudos sobre os saberes docentes produzidos no universo anglo-saxão, revela que esses estudos repousam, principalmente, sobre a dificuldade dos sistemas escolares de produzir estudantes convenientemente formados.

³ Alguns estudos de grande fôlego que visavam fazer grandes diagnósticos sobre a situação do ensino como o de COLEMAN (1966) ajudaram a propagar a idéia de que o ensino e o trabalho do professor não eram variáveis importantes na explicação do desempenho dos alunos, comparativamente à influência preponderante do meio social. Esses estudos contribuíram para alimentar a idéia de que não era necessário melhorar o desempenho dos professores. (WOODS, 1995; GAUTHIER et al., 1998)

habilidades, compreensão e tecnologia, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – assim como um meio para representá-la e comunicá-la.

Seria, portanto, preciso que as ciências da educação procurassem compreender mais de perto e, eventualmente, agir sobre um aspecto que durante muito tempo foi negligenciado pelas pesquisas em educação: a materialidade do trabalho docente na escola.

Gauthier et al. (1998) buscam aprofundar essa discussão, valendo-se das pesquisas sobre o trabalho docente produzidas atualmente, apontando que o saber necessário para ensinar não pode ser reduzido ao conhecimento do conteúdo da disciplina. Quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo reconhecendo que esse conhecimento seja fundamental. Nesse sentido, confundiu-se por muito tempo que as habilidades necessárias à docência podiam ser resumidas no talento natural dos professores, ou seja, no seu bom-senso, na sua intuição, na sua experiência ou mesmo na sua cultura. Essas idéias preconcebidas prejudicavam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo. É o que os autores denominam de um *ofício sem saberes*. Isso porque esses saberes permaneceram por muito tempo confinados na sala de aula, resistindo à sua própria conceitualização, mal conseguindo expressar-se.

Simultaneamente, o ideal de criar uma pedagogia científica, de redigir um código do saber-ensinar, contribui para desprofissionalizar a atividade docente, visto que esse ideal de cientificidade demonstrou dificuldades de passar no teste na prática. Isso se deve ao fato de que esses códigos, construídos dentro dos moldes da racionalidade técnica, tinham a limitação de não levar suficientemente em conta a complexidade e as inúmeras dimensões concretas da situação pedagógica. Assim como as idéias preconcebidas de um ofício sem saberes bloqueavam a constituição de saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária, científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do contexto de ensino, impedindo o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal, se caísse em outro, ou seja, passamos de *um ofício sem saberes a saberes sem ofício* capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que pouco são reexaminados à luz do contexto real e complexo da sala de aula. (GAUTHIER et al., 1998)

Cabe ressaltar que as pesquisas sobre o saber docente foram (e ainda são) influenciadas pela produção teórica sobre o profissional reflexivo desenvolvida por SCHON (1992). Com os conceitos desenvolvidos por ele sobre o *conhecimento na ação*, deu-se grande impulso nos estudos sobre os processos de pensamento utilizados pelos profissionais do ensino. Os conceitos sobre o conhecimento na ação operaram uma crítica profunda à racionalidade técnica, que tende a reduzir a leitura da realidade a modelos teóricos desvinculados da realidade concreta. O professor, ao ser reconhecido como um profissional reflexivo, ou seja, produtor de estratégias inteligentes que orientam o seu fazer pedagógico, reconhece, em contrapartida, que o ato pedagógico encerra múltiplas dimensões, sendo, portanto, quase impossível medi-las, prevê-las e controlá-las totalmente segundo métodos científicos. Também, no contexto profissional, ao lidar com as dimensões afetivas, relacionais, organizacionais, existenciais, sociais, de forma concomitante ou isoladamente, o professor se vê obrigado a desenvolver mais do que uma racionalidade científica, ou seja, uma racionalidade prática. Por sua vez, o ato pedagógico, ao ser reconhecido na sua complexidade, incerteza, instabilidade, contextualidade e singularidade, exige do professor práticas reflexivas que buscam responder às múltiplas necessidades das situações de ensino.

Perrenoud (1993), ao discutir a densidade afetiva e relacional da prática pedagógica, lembra que o professor é o centro, o organizador ou pelo menos a pessoa-recurso. Nesse ambiente, o professor é obrigado a definir uma sucessão de “microdecisões” das mais variadas naturezas. Para o autor, na profissão docente, a dispersão e a fragmentação das atividades são a regra. É por isso que seria um absurdo encaixá-lo num modelo de racionalidade tirado de outras profissões, ou, ainda mais absurdo, num domínio no qual os fatores afetivos e relacionais são tão importantes, cingir a racionalidade à lógica única da realização eficaz de objetivos explícitos.

O reconhecimento de que nos fenômenos práticos, entre eles o ato pedagógico, existe uma reflexão na ação, componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber-fazer, motivou a produção de pesquisas que pudessem identificar e verificar como e quais são os conhecimentos

dos professores produzidos no contexto das práticas docentes no interior das salas de aula.

Nessa direção, começam a desenvolver-se estudos sobre o trabalho docente que visam delimitar um novo campo investigativo: a epistemologia da prática profissional, isto é, o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais de ensino em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas práticas profissionais.⁴ Gauthier et al. (1998) reforçam essa tese ao afirmar que o ofício docente é feito de saberes, e que o desafio da profissionalização deve motivar-nos a investigar os saberes próprios do ensino, sendo necessária, para isso, a produção de estudos que consigam revelar o contexto complexo e real no qual os professores encontram-se mergulhados.

A *epistemologia da prática profissional* intenciona, portanto, revelar e compreender como os saberes profissionais são integrados concretamente nas tarefas dos professores, e como e por que esses os incorporam, produzem, utilizam, aplicam, validam, transformam, resignificam ou abandonam, em função dos limites, das contingências e dos recursos inerentes às atividades educativas. Esses conhecimentos, por ser engendrados na complexidade, contextualidade e singularidade da prática profissional, apresentam-se como conhecimentos de tipo *sui generis*. Os professores seriam, com base na concepção teórico-metodológica da epistemologia da prática profissional, produtores não de conhecimentos do tipo científico ou meros aplicadores de saberes, mas produtores de “saberes” de variada latitude.

Tardif (2000), ao analisar os estudos empíricos sobre as práticas docentes nos EUA e no Canadá na última década, mostra que essas pesquisas caracterizam os saberes profissionais dos professores como plurais, compósitos, heterogêneos, por trazerem no próprio exercício do trabalho docente conhecimentos de fontes variadas e, conseqüentemente, de natureza diferenciada. Esses saberes são heterogêneos e de múltiplas naturezas, porque os professores no seu trabalho

⁴ Partilham dessa concepção de pesquisa vários autores, a ver: GAUTHIER (1991, 1993 1998); TARDIF et al. (1991, 1999); ZEICHENER (1992); PERRENOUD (1993, 2001); NÓVOA (1992); RAYMOND (2000); ELBAZ (1993); HARGREAVES, (2000); LELIS (1997); LINHARES (2000); LUDKE (2000); THERRIEN (2000); BORGES (1998, 2002).

procuram atingir diferentes objetivos cuja realização não exige os mesmos conhecimentos de competência ou de aptidão. (TARDIF, 2000)

Esse mesmo autor, ainda em relação aos estudos sobre os saberes docentes, conclui que esses conhecimentos são personalizados, temporais e situados. São **personalizados** porque os professores lançam mão de saberes advindos da sua própria personalidade. Os professores possuem emoções, um corpo, uma personalidade, uma cultura, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais viveram anteriormente à sua inserção na vida profissional. São também saberes **personalizados** porque dificilmente podem ser dissociados das pessoas, da sua experiência e da situação de trabalho. São **temporais** porque são adquiridos através do tempo, por meio das estratégias de ensino, da incorporação de papéis do professor e da história de vida escolar pré-profissional. E **temporais**, também, por serem utilizados, validados e se desenvolverem no âmbito da carreira, durante um processo de socialização profissional de longa duração.

A carreira é, assim, um processo de identificação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho. Os saberes dos professores são também **situados**, ou seja, construídos em função das situações particulares e singulares de trabalho. É nessa relação específica de trabalho que esses saberes ganham sentido e validade. São, portanto, encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender.

Nessa caracterização, aparece como central a importância da prática profissional dos professores no interior do contexto escolar como referência fundamental para a seleção, a lapidação e a produção de seus saberes pedagógicos. Esse contexto informa e forma, contundentemente, os professores, de maneira a organizar seu trabalho e os processos de constituição de seus saberes, rotinas e estratégias de ensino. Para Tardif (2000:11),

(...) os saberes profissionais são saberes trabalhados, lapidados e incorporados no processo de trabalho docente e que só têm sentido em relação às situações de trabalho concretas, em seus contextos singulares e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores do ensino.

A noção de saber, aqui proclamada, diferentemente do conhecimento científico, encerra um sentido mais amplo, uma vez que englobaria os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes é chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. (TARDIF, 2000)

Esses saberes apreendidos e incorporados em contextos situados e singulares de trabalhos são definidos como saberes da experiência profissional (TARDIF, 1992, 2000, 2001). São saberes fundados no trabalho cotidiano dos educadores e no conhecimento do seu meio. São inventados da experiência e por ela validados e revalidados, incorporando-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus*, rotinas e de habilidades de saber-fazer e saber-ser.

Assim, o corpo docente, na impossibilidade de transpor linearmente para a sua prática docente os saberes das disciplinas, do currículo e da formação profissional, dada a singularidade e a particularidade do ato de ensinar, constrói intermediações e traduções, que o levam a produzir outros saberes por meio dos quais pode compreender e dominar a sua prática. Esses saberes constituem os fundamentos da competência dos professores, julgando com base neles a sua formação anterior e a pertinência e validade das reformas introduzidas por políticas educacionais nos programas ou nos métodos, assim como na resolução de problemas e conflitos advindos do exercício profissional. Enfim, é graças aos saberes da experiência que os professores concebem os modelos de excelência profissional no interior de sua profissão. (TARDIF et al., 1991, 1999; TARDIF, 2000; GAUTHIER, 1993, 1998)

2.1

O saber docente como uma produção social: um saber interativo

Apesar de verificarmos que no Brasil os estudos sobre saberes da base profissional dos professores precisam, ainda, alargar suas fronteiras de investigação, em algumas partes do mundo – em especial nos EUA e no Canadá –, esses estudos encontram-se num estágio mais avançado. Nos últimos 20 anos, a pesquisa sobre os saberes da base profissional de docentes da educação básica

vem não somente crescendo, mas também se diversificando em linhas orientadas por modelos teóricos os mais diversos.⁵

O acúmulo teórico sobre o tema dos saberes e conhecimentos dos professores acabou por gerar uma base suficiente de trabalhos que possibilitaram alguns autores a produzir sínteses, com o objetivo de captar as diversidades teóricas e metodológicas de pesquisa, a fim de estabelecer, segundo critérios específicos, determinados agrupamentos, classificações e tipologias. (BORGES, 2001)

Os trabalhos de Shulman (1986), Martin (1992) e Gauthier et al. (1998) são esforços nessa direção, uma vez que tentam construir sínteses críticas sobre a arte da produção teórica, sobre os saberes da base profissional dos professores. Baseado nas tipologias construídas por esses autores, Tardif (2000, 2001f) buscou construir outra síntese que pudesse agrupar em blocos visões diferenciadas de estudos que procuram caracterizar a subjetividade dos professores.

Segundo a tipologia criada por esse autor, os trabalhos que levam em consideração a subjetividade dos professores seriam desenvolvidos com base em três grandes orientações teóricas. A primeira delas define as pesquisas no âmbito da cognição ou do pensamento dos professores; essas pesquisas, de inspiração psicológica, fazem parte da corrente das ciências cognitivas, especialmente da psicologia cognitiva. De maneira geral, essa primeira orientação teórica é dominada por uma visão cognitivista e psicologizante da subjetividade dos professores. Procura, com frequência, definir as características cognitivas do professor perito, do professor eficiente, e propõe uma visão bastante racionalista do professor, reduzindo a sua subjetividade à sua cognição, cognição essa concebida segundo uma visão intelectualista e instrumental.

A segunda orientação teórica define as pesquisas como o que se pode chamar de “vida dos professores”. Tais pesquisas se baseiam em diversas correntes teóricas, como a fenomenologia existencial, a história de vida pessoal e profissional, os estudos sobre as crenças dos professores e os enfoques narrativos que estudam a sua voz. Nessa segunda orientação, a subjetividade dos professores

⁵ Uma pesquisa bibliográfica com a ajuda das palavras-chave “professor” e “conhecimento”, realizada na base americana ERIC, fornece-nos mais de 21 mil referências sobre esse tema. (BORGES, 2001)

é vista de maneira mais ampla do que na primeira, já que não se limita à cognição ou às representações mentais, mas englobam toda a história de vida dos professores, suas experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade e emoção, suas crenças e valores pessoais.

A terceira orientação teórica baseia-se em enfoques que vêm sendo propostos no campo da sociologia dos atores e da sociologia da ação: interacionismo simbólico, etnometodologia, estudo da linguagem comum ou cotidiana, pesquisa sobre as competências sociais dos atores. Nessa terceira orientação, a subjetividade dos professores não se reduz à cognição ou à vivência pessoal, mas remete às categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e de interação cotidiana. O pensamento, as competências e os saberes dos professores não são vistos aqui como realidades estritamente subjetivas, porque são socialmente construídos e compartilhados.

Apesar de reconhecermos a importância dessas classificações e sínteses para entender melhor como se agrupam e se organizam as pesquisas ao redor do tema do saber docente, esses esforços quase sempre produzem uma sensação de que inexistem intercomunicações, trocas e parcerias. Alguns autores têm demonstrado que esses enfoques não possuem blindagem impenetrável que os deixaria totalmente impermeáveis às reflexões produzidas por orientações teóricas divergentes. O que vemos hoje nas pesquisas sobre esse tema é que ocorrem, cada vez mais, intercâmbios teóricos e metodológicos entre essas orientações de pesquisa. Talvez porque, para se tentar descortinar e decodificar a complexidade das fontes e dos processos de constituição dos saberes dos professores, exige-se por parte dos pesquisadores um aparato teórico/metodológico cada vez mais sofisticado e amplo em possibilidades de leitura da realidade profissional desses atores sociais. Para citar alguns exemplos desses intercâmbios, vale lembrar os trabalhos de Marc Durand (1996) e de Lee Shulman (1987, 1986) que buscam investigar os processos de construção do pensamento dos professores.

Tomando essa classificação como organizadora do quadro teórico que vem orientando boa parte das pesquisas sobre os saberes docentes atualmente em todo o mundo, apontamos que a concepção de saber docente, com a qual trabalharemos nesta tese, está predominantemente amarrada à terceira orientação teórica, sem

desconsiderar, no entanto, as outras duas orientações, naquilo que podem oferecer de subsídios para a investigação da produção dos saberes dos professores de EF investigados.

Segundo essa concepção, dizer que um professor sabe ensinar não é somente avaliar uma perícia subjetiva fundada em competências profissionais, mas é, ao mesmo tempo, emitir um juízo social e normativo em relação a regras e normas, a jogos de linguagem que definem a natureza social da competência dos professores dentro da escola e da sociedade. (TARDIF, 2000f; GAUTHIER et al., 1998)

Pensar o saber docente como uma produção social dos professores requer lembrar algumas premissas fundamentais: primeiro, seus conhecimentos são construídos dentro de um quadro de constrangimentos que orientam e demarcam as possibilidades e os limites de atuação profissional dos docentes. Ela guarda assim forte teor estatutário e codificado, no qual os aspectos de normatização e institucionalização do trabalho apresentam-se como ativos organizadores da atividade docente. Segundo, os saberes dos professores são construções adquiridas por meio de práticas interativas e partilhadas. Elas colocam em presença, ombro a ombro, os diversos agentes escolares (alunos, professores, pais), exigindo que os docentes construam suas habilidades pedagógicas em franca interação com esses atores, negociando papéis mútuos, de acordo com perspectivas mútuas. Terceiro, o saber docente é social porque é adquirido, principalmente, no contexto de uma socialização profissional, em que é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional na qual o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho.

No entanto, reconhecemos que a análise sociológica aqui adotada não exclui a investigação dos processos de socialização pré-profissional de nossos depoentes. Isso porque parte das interações e contatos com o universo de atuação profissional e, conseqüentemente, da compreensão que os professores desenvolvem sobre o *métier* profissional inicia-se antes mesmo da inserção na vida profissional.

Como já havíamos mencionado, os saberes da base profissional dos docentes são personalizados e temporais. Eles são construídos numa complexa relação entre os diversos universos de formação humana, nos quais os atores

sociais estão imersos. É corrente na literatura sobre o tema a afirmação de que os saberes dos professores são heterogêneos e plurais, na medida em que seus conhecimentos não repousam sobre um repertório unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos.

Essa perspectiva de análise situa-se na direção contrária aos estudos de origem cognitivista, que vêem a subjetividade dos professores como mera representação de modelos mentais, marcada por uma forte visão racionalista e instrumental da atividade docente. Essa perspectiva teórica procura definir, dessa forma, as características cognitivas do professor perito ou *expert*.⁶ Segundo ela, esses *experts* portariam um corpo de saber completo, apropriado a qualquer domínio, ligado a habilidades particulares que permitiriam colocar em prática seu saber, e seriam dotados de técnicas de controle de todas as situações presentes na sala de aula. Tais professores também seriam profissionais que conseguiriam dominar profundamente os conteúdos de sua disciplina. (ELBAZ, 1993; SHULMAN, 1987)⁷

A pesquisa que versa sobre a vida dos professores e o caráter personalizado dos saberes docentes vai apontar para os limites dos estudos que centralizam suas investigações sobre as práticas profissionais dos professores. Goodson (1995) diz-nos que as pesquisas sobre os professores deveriam diminuir a incidência imediata e predominante sobre a prática docente. Deveriam ainda ser complementadas por um volume maior de análises e investigações sobre a vida do professor.

Ao contrário da posição teórica que vê o professor como perito, a nossa postura investigativa entende que os professores abordam a sua prática e a organizam valendo-se de suas vivências, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Portanto, seus saberes não são formados apenas por representações cognitivas, mas possuem também dimensões afetivas, normativas e

⁶ ELBAZ (1993) procura fazer a diferenciação entre o que seria o professor *expert* e o professor experiente. O professor *expert* seria o sujeito racional, que trabalha de maneira ordenada para atender determinados objetivos, já definidos anteriormente, para os seus estudantes. Já o professor experiente seria aquele engajado numa prática social complexa, partilhando seu saber com seus colegas, questionador de suas práticas, ao mesmo tempo em que estas mesmas práticas os produzem como profissionais do ensino.

⁷ Esta perspectiva teórica foi marcada fortemente pelo paradigma *processo-produto*. Considerava a possibilidade de estudar o ensino e o trabalho docente na sala de aula, para além dos próprios

existenciais. Os professores agem com crenças e certezas pessoais com base nas quais eles filtram e organizam a sua prática. (ELBAZ, 1993; LÉLIS, 1996; RAYMOND, 2001)

Como lembra Nóvoa (1995), *o professor é uma pessoa; e uma boa parte da pessoa é professor*. Arroyo (2000) vai ratificar essa afirmação, dizendo que *somos, não apenas exercemos a profissão. Ser professores e professoras faz parte de nossa vida pessoal. É o outro entre nós*.

Tem-se, aqui, como pressuposto, que os processos de constituição identitária passam pela capacidade que os docentes têm de exercer a sua atividade com certa autonomia, pelo sentimento de que eles controlam parte significativa do seu trabalho. A maneira como esses profissionais ensinam está, portanto, diretamente dependente daquilo que eles são como pessoa quando exercem a tarefa de ensinar. Seus conhecimentos são personalizados, porque os professores lançam mão de saberes derivados da sua própria personalidade. Também possuem emoções, corpo, personalidade e cultura, e seu pensamento e suas ações carregam as marcas dos contextos formativos vividos anteriormente à sua inserção no percurso da formação profissional.

Nessa direção, Goodson (1995) vai apontar que o estudo sobre a vida anterior à formação profissional dos professores apresenta-se como fundamental, no que diz respeito à análise do currículo e da escolaridade. Para esse autor, muitos dos problemas que os professores relatam dos limites e desafios encontrados em seu *métier* profissional, seja de questões curriculares, de suas matérias de ensino, seja da gestão escolar, estão muitas vezes ligados à sua vida pessoal.

Sob essa perspectiva, vários estudos biográficos sobre a vida dos professores têm mostrado que eles, ao tentar atingir determinados objetivos pedagógicos, acabam por lançar mão de juízos provenientes de tradições pedagógicas, escolares e profissionais que eles mesmos incorporaram durante o tempo. Eles se baseariam, então, em suas experiências como fonte de vida de sentidos, com base nas quais o passado lhes possibilita dar sentido à ação presente e antever o futuro.

professores; simplificava a profissão docente como um conjunto de competências e capacidades, e realçava essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica. (SHULMAN, 1987)

A socialização primeira vivida na escola como aluno da educação básica constitui-se, segundo essas mesmas pesquisas, em referências orientadoras sobre o ofício da docência. Os estudos de Raymond et al. (1993), Raymond (2000), Goodson (1995), Catani et al. (2002), Tardif et al. (2002) mostram que boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre o seu papel e ainda sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização conquanto alunos. Com bem lembram Tardif. et al. (2002), os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos⁸, antes de começar a trabalhar. Essa vida escolar pré-profissional, como estudante, tem-se apresentado, segundo alguns estudos, como um componente central na definição dos modos de inserção e atuação profissional dos professores. Essa experiência forneceria aos docentes uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações, de certezas sobre a prática docente.

Nessa mesma linha, Raymond et al. (1993) afirmam que os saberes adquiridos durante a socialização escolar têm peso importante na compreensão da natureza dos saberes – do saber-fazer e do saber-ser –, que serão mobilizados e utilizados posteriormente, quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério.⁹

Acrescentam às experiências escolares anteriores e às relações determinantes com os professores no processo de modelação da identidade profissional deles e do seu conhecimento prático as experiências marcantes com outros adultos e com atividades extra-escolares, como, por exemplo, experiências culturais diversas como aquelas vividas no universo das artes em geral (teatro, dança), ou mesmo atividades de cunho coletivo vividas no tempo de lazer ou no contato com os esportes.

⁸ No Brasil, essa experiência escolar somaria um período total de aproximadamente 14 anos.

⁹ Em conferência proferida na PUC-Rio, RAYMOND (2000) expôs a proposta do curso de formação profissional de novos professores, desenvolvida na Universidade de Sherbrooke (CAN), na qual o aporte biográfico é utilizado com o objetivo de fazer com que os alunos tomem consciência e estabeleçam atitudes mais críticas diante de preconceitos, crenças, *habitus* práticos e rotinas de ação sedimentadas durante a socialização escolar. Isso porque as pesquisas estão demonstrando que os alunos passam da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores em relação ao ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são essas mesmas crenças que são reativadas para solucionar seus problemas profissionais.

Tomando por princípio que os saberes da base profissional são construções sociais laboradas em meio à socialização pré-profissional e profissional, Tardif et al. (1999), no esforço de definir as características dos saberes profissionais dos professores, buscam listar algumas de suas características mais centrais: saberes práticos, ligados às funções dos professores, mediante as quais eles são mobilizados, adquiridos e lapidados; saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito das interações entre o professor e outros atores educativos; saber plural, que repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos, e um saber-fazer, que são mobilizados e utilizados em função dos contextos e tempos variáveis da experiência pré-profissional e profissional; saber personalizado, elo fundamental para o desenvolvimento do trabalho do professor; saber social, construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimento, de competência, de saber-ensinar, provenientes da cultura circundante, da trajetória escolar, da organização escolar, dos atores educativos, das Universidades.

2.2

Afinal, o que é saber docente: tudo é saber?

Os esforços de diversos estudiosos em definir os conteúdos dos saberes da base profissional dos professores ainda trazem consigo indefinições acerca do conceito de “saber”. Surgem estes questionamentos: os professores desenvolvem e/ou produzem verdadeiramente “saberes” resultantes de sua prática? Caso positivo, quando, como, sob que forma? Trata-se verdadeiramente de saberes? Não seriam antes crenças, certezas não fundamentadas ou *habitus*, esquemas de ação e de pensamento interiorizados no âmbito da socialização profissional?

Essas questões estão no centro dos debates que circundam o tema dos saberes docentes.¹⁰ No plano da análise sociológica, manifestam-se, atualmente,

¹⁰ O livro *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Parece-nos ser uma expressão da efervescência dos debates relativos às características dos saberes profissionais dos professores da educação básica. Organizado por PERRENOUD, PAQUAY, ALTET e CHARLIER (2001), esse livro reúne textos de 12 pesquisadores e educadores belgas, canadenses, franceses e suíços, todos eles imbuídos em aprofundar o debate sobre os saberes docentes.

duas formas ou tendências de compreender a natureza e os processos de constituição dos saberes profissionais dos professores: uma, que os vê como rotinas, *habitus* ou esquemas de pensamento interiorizados, como disposições incorporadas; e outra, que toma os saberes como uma construção reflexiva, na qual os professores seriam capazes de explicar de maneira crítica e analítica o que fazem em seu trabalho na escola, por que o fazem e como o fazem.

As duas perspectivas operam suas explicações, e suas teses são muito influenciadas pelas contribuições dos estudos de Schon (2000) sobre o profissional reflexivo. Esse autor, ao desenvolver os conceitos de “conhecer na ação”, de “reflexão na ação” e de “reflexão sobre a ação”, procura demonstrar como os práticos, durante suas atividades profissionais, desenvolvem processos reflexivos que seriam dotados de características *sui generis* em relação à lógica aplicacionista e linear das práticas reflexivas próprias do modelo acadêmico/científico.¹¹ Segundo suas pesquisas com diversos grupos profissionais, os práticos desenvolveriam em suas atividades laborais a capacidade de refletir na ação, ou seja, outra forma de reflexão que seria a imediata significação para a ação, o que o autor denomina de *reflexão na ação*. Nela, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela. Para ele, a *reflexão na ação* é um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo. São ações que os práticos não sabem descrever com precisão, e que evidenciam a existência de um saber que se constrói no próprio fazer. Esse conhecimento tácito parece estar implícito nos modelos de ação dos profissionais, adquiridos mediante o exercício de determinada atividade.

¹¹ Ao analisar o processo de formação de profissionais, SHON (2000) discute a grande influência exercida nesse campo pelo que ele denomina de modelo de racionalidade técnica. De acordo com esse modelo, a atividade profissional consiste na resolução instrumental de problemas, que se torna rigorosa pela aplicação de teorias e técnicas científicas. Ademais, o círculo dos cursos profissionais é estruturado de tal forma que os conhecimentos teóricos e as ciências das técnicas básicas e aplicadas antecedem as atividades centradas na habilidade em usar teorias e técnicas para solucionar problemas práticos. Também essas habilidades ligadas às práticas são consideradas um conhecimento de segunda classe, em comparação ao conhecimento teórico que as fundamenta. Do mesmo modo, a atividade de pesquisa é institucionalmente separada da atividade prática, esperando-se que o pesquisador ofereça conhecimentos para resolver problemas a ser pesquisados, como também teste para a adequação ou inutilidade dos resultados pesquisados. Esse modelo permearia todo o contexto da vida profissional, uma vez que está presente na organização curricular da formação profissional inicial ou continuada e nas relações entre a pesquisa e a prática.

Sermos capazes de refletir na ação é diferente de sermos capazes de refletir sobre a nossa reflexão na ação, de modo a produzir boa descrição verbal dela. Isso porque, muitas vezes, a rotina e a repetição fazem o conhecimento prático tornar-se tão espontâneo que os profissionais não mais refletem sobre o que estão fazendo. É com base nessas considerações que Shon (2000) advoga a idéia da reflexão como elemento fundamental para o desempenho da atividade profissional. Por meio da reflexão, é possível criticar a compreensão tácita subjacente à avaliação e ao julgamento da situação. É possível, ainda, chegar ao questionamento das estratégias e teorias implícitas em um modelo de comportamento ou em uma linha de desempenho.

Sob essa perspectiva da *reflexão sobre a ação*, os professores, ao ser questionados sobre as suas práticas, seriam capazes de explicar com argumentos claros quais os propósitos e as finalidades de suas estratégias de ensino. Assim, saber qualquer coisa não é somente fazer um julgamento verdadeiro sobre o que se faz (um fato ou uma ação), mas é também ser capaz de estabelecer para quais razões esse julgamento é verdadeiro. O saber do professor não residiria no sujeito, mas nas razões públicas que um sujeito apresenta para tentar validar, em uma argumentação ou por meio dela, um pensamento, uma proposição, um ato, um meio. Argumentação, portanto, seria o lugar do saber. (TARDIF et al., 2001)

A idéia de racionalidade aqui defendida se refere a um saber sobre o qual se compreende e que serve de base para os seus argumentos. Seriam precisamente esses argumentos que constituiriam a nossa *episteme cotidiana* (TARDIF et al., 2001). Na vida cotidiana, nossos atos e nossos discursos apóiam-se em saberes que fornecem um quadro de inteligibilidade e de sentido as nossas empreitadas. Para esses autores, a idéia de exigência de racionalidade não remete a um ato hiper-racional, cuja ação e discurso decorreriam de um conhecimento completo da situação. Ao contrário, essas exigências seriam tributárias de uma racionalidade fortemente marcada pelo saber social, saber em comum e partilhado por uma comunidade de atores, saber prático que obedece a inúmeras lógicas de comunicação e que está enraizado em razões, motivos e interpretações lógicas de comunicação e também em razões, motivos e interpretações que recorrem a inúmeros tipos de julgamento.

Todavia, a tese desenvolvida sobre o caráter argumentativo do saber docente não dá conta de explicar a totalidade e a complexidade dos saberes utilizados pelos professores em sua atividade profissional na escola. Parece haver certa concordância entre os diversos autores¹² que estudam o tema dos saberes docentes, sob o enfoque sociológico, que grande parte das intervenções pedagógicas não estão sob o controle da razão ou de uma escolha deliberada por parte dos professores. Muitas vezes, os professores agem com urgência e decidem na incerteza. Essa contingência do trabalho docente faria com que eles desenvolvessem determinadas competências que lhes permitiriam agir sem raciocinar e calcular tudo, mas que lhes dariam certa eficácia na gestão das situações de ensino. (PERRENOUD, 2001)

Woods (1997)) chega a dizer que as rotinas de trabalho são como salvaguardas ou mesmo como uma droga que serviria para acalmar os nervos e adocicar as situações. Seriam como estratégias de sobrevivência que visam tratar com sucesso incidentes que perturbariam a tranquilidade do ensino e assegurar o poder dos professores dentro das salas de aula.

Tardif et al. (2001e, 2001f), apesar de defender que os saberes docentes residem na capacidade que professores têm de argumentar e explicitar publicamente juízos e valores de suas opções pedagógicas, também admitem que boa parte das estratégias de ensino colocadas em prática pelos professores é dotada de uma ação reflexiva limitada. Para eles, o exercício da profissão é formador, já que permite ao professor o desenvolvimento de certos *habitus* (certas disposições adquiridas na e pela prática real) que lhe darão a possibilidade de enfrentar os condicionamentos e os imponderáveis da profissão. O *habitus* pode-se transformar num estilo de ensino, em truques do ramo ou mesmo em traços de personalidade profissional. Esses se expressariam mediante um saber-ser e um saber-fazer pessoais e profissionais, válidos pelo trabalho cotidiano.

Esses autores explicam tal situação e afirmam que o comportamento e a consciência do professor têm várias limitações e que, por conseguinte, seu saber é limitado. Lembram que, como todo profissional, o professor sabe o que faz até

¹² É interessante percebermos que autores como GAUTHIER, TARDIF e LESSARD admitem que parte dos conhecimentos utilizados pelos docentes para enfrentar as incertezas e as contingências de sua prática profissional está situada ao nível da inconsciência.

certo ponto, mas não necessariamente é consciente de tudo o que faz, no momento em que faz, e nem sempre sabe por que age de determinada maneira. Sendo assim, o professor possui competências, regras, recursos que seriam incorporados ao seu trabalho, mas sem que ele tenha necessariamente consciência explícita disso. O seu saber-fazer seria, portanto, mais amplo que o seu conhecimento discursivo.

Tendo esses horizontes conceituais como norte para orientação de nossas análises, sustentamo-nos na tese de que os saberes oriundos da experiência no trabalho e do trabalho cotidiano constituem o alicerce da prática e da competência pedagógica dos docentes, visto que essa é condição para produção e lapidação de seus saberes profissionais. Os professores são atores sociais, sujeitos que assumem a sua prática valendo-se dos significados que eles mesmos dão, sujeitos que possuem conhecimento e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade docente por meio da qual eles a estruturam. O seu saber, portanto, é social, porque é partilhado por todo um grupo, porque utiliza referenciais espaço-temporais que consideram válidos para alicerçar a legitimidade das certezas experienciais que reivindicam, porque implica sempre o outro em situações de trabalho coletivo, numa organização social como a escola, dotada de regras e condicionamentos; ensinar é saber agir com outros seres humanas. (TARDIF, 2001a)

2.3

Os saberes pedagógicos dos professores de EF: um saber situado?

Como havíamos anunciado no primeiro capítulo, estamos partindo do princípio de que os saberes da base profissional dos professores de EF são construídos muito em função do trabalho com atividades pedagógicas específicas ao seu campo disciplinar. Segundo os argumentos já apresentados, a disciplina EF possui uma série de características peculiares que fariam com que seus professores, em virtude do exercício cotidiano na escola, desenvolvessem um conjunto de habilidades profissionais que trariam, por conseguinte, um contexto de ensino situado.

Paralelamente a essa hipótese, que, além de orientar, é considerada eixo central para o desenvolvimento das nossas reflexões nesta tese, tomamos como

princípio orientador para as nossas análises o fato de que as disciplinas escolares não são meras reproduções das disciplinas acadêmico-científicas. Acreditamos que as disciplinas escolares são simultaneamente portadoras de uma lógica de inteligibilidade interna, produções sociais marcadas pelas relações de poder vigentes dentro e fora da vida escolar e, ainda, produção da escola, pela escola e para a escola. Sendo assim, compreendemos que os professores de EF desenvolvem uma cultura docente¹³ particular, marcada pelas estruturas cognitivas, didáticas e pedagógicas intrínsecas a esse campo disciplinar.

Ao defendermos a tese de que os saberes dos professores da educação básica são saberes situados, encravados e embutidos em determinado contexto de ação profissional dotado de especificidades, estamos, por conseguinte, alinhados a determinada perspectiva teórica que aponta que a ação dos sujeitos sociais é cada vez menos marcada pelo enquadramento do poder de ideologias globais.

Nos últimos tempos, os estudos circunscritos à sociologia da educação têm demonstrado tendência de revalorização dos saberes locais, ou seja, conhecimentos antes percebidos como transitórios, triviais ou subjetivos e descartados como a-sociológicos. Para Van Zantén (1999), tal redirecionamento dos temas de pesquisa em direção aos universos locais advém do desgaste e da incapacidade das teorias estrutural-funcionalistas ou marxistas clássicas de não dar conta de explicitar e objetivar uma série de elementos essenciais à compreensão da atividade dos agentes da educação, em função da diversidade de seus contextos, de suas trajetórias, de suas práticas ou de suas éticas mais localizadas e situadas.

Para a mesma autora, há no atual momento uma fragmentação e recomposição dos temas de pesquisa. A sociologia da educação deixou de se concentrar exclusivamente nas desigualdades entre as classes sociais, para incluir também as desigualdades entre os sexos e aquelas entre os alunos pertencentes a diferentes minorias. De maneira geral, pode-se afirmar que a importância do tema da desigualdade social foi minorada pelo surgimento de outros temas de pesquisa, tais como a profissionalização de professores, a socialização escolar de jovens e

¹³ Entendemos como cultura docente a pluralidade de saberes ou o repertório de conhecimentos constantemente disponível e mobilizado pelos professores para conduzir sua ação pedagógica em meio aos desafios colocados pelo trabalho escolar. (THERRIEN, 2002; LESSARD et al., 2003)

crianças, o funcionamento das organizações escolares, dentre outros temas mais localizados.

No que tange ao redirecionamento dos temas de pesquisa no campo da sociologia da educação, boa parte de sua literatura vem mostrando que essa mudança de foco foi, e ainda é, influenciada por importantes reformas educacionais, levadas a efeito nos sistemas nacionais de ensino em todo o mundo. Dentre elas, vale destacar a transformação da escola de elite em escola de massa e o processo de descentralização da gestão pedagógica e administrativa das escolas.

Tal transformação provocou uma fragmentação do sistema de ensino, que foi obrigado a aceitar nos bancos escolares uma gama de crianças e jovens que até então não haviam passado pelas portas das escolas. O ideal de aluno deixou de ser o jovem burguês. (DUBET, 1996)

Esse novo contexto educacional acabou por exigir das pesquisas e dos pesquisadores um exame mais aproximado e apurado dos efeitos produzidos pelas reformas educacionais, com base no que pensam e fazem os seus agentes escolares, a fim de verificar quais os sentidos e significados que eles dão à seleção de suas alternativas educacionais e pedagógicas. Exigiu-se, por fim, que as reformas educacionais implementadas fossem avaliadas e recontextualizadas, no âmbito dos estabelecimentos escolares, dando assim novo patamar de importância material e moral aos agentes de base – professores, diretores e alunos. (VAN ZANTEN, 1999)¹⁴

O que queremos anunciar com essas reflexões é que hoje, cada vez mais, o trabalho dos professores volta-se às especificidades do seu contexto local de trabalho e aos desafios colocados pelas dimensões situadas do estabelecimento de ensino. Mais particularmente, os professores das diferentes disciplinas escolares

¹⁴ O aparecimento do estabelecimento escolar como objeto político e científico surge no início da década de 1980 e ganha espaço político e acadêmico ante a crise do Estado educador decorrente da massificação do público escolar e da pauperização das fontes tradicionais de financiamento público para a educação. Cabe lembrar, portanto, que o surgimento dos estudos sobre o efeito do estabelecimento é marcado, desde o início, pela preocupação com o rendimento escolar dos alunos. Aposta-se na eficácia da escola como minimizadora do fracasso escolar. As escolas começam a ser pensadas como unidades pedagógicas autônomas, lugar concreto de trabalho e de investimento. Sob a égide da eficácia da escola, foram, e ainda são, feitas ligações quase que diretas entre a organização escolar e o rendimento dos alunos. Objetiva-se, nessa ordem, identificar os fatores endógenos que caracterizam o efeito do estabelecimento sobre a performance escolar dos alunos. Acredita-se, assim, que as práticas organizativas de cada escola fazem a diferença. Cf. DEROUET, 1995.

são chamados a dar respostas aos múltiplos e cada vez mais complexos problemas, num contexto em que não existem mais respostas pedagógicas definitivas, prontas e ordenamentos morais generalizantes. Como afirma Dubet (1999), o trabalho docente é a imagem de nossa modernidade, já que essa imagem não repousa mais sobre nenhuma garantia metassocial. Sua única fonte é a capacidade que têm os indivíduos de construí-lo e de se construírem ao mesmo tempo. As políticas de descentralização dos sistemas que vemos por toda a parte têm mais ou menos esse fim. Como não podem mais ser geridas no centro, as contradições são deslocadas para a periferia. Os conflitos sociais tornam-se cada vez mais intra-subjetivos, apresentando-se como dilemas da experiência.

Nesse contexto de atuação profissional, a noção de profissionalidade comporta uma dimensão social fundamental e se insere em relações sociais marcadas pela negociação de um trabalho, de seu conteúdo, de suas exigências, de sua finalidade de controle e autonomia. Não haveria, portanto, uma cultura docente comum ao conjunto dos professores, mas culturas profissionais produzidas pelos professores no processo de interação cotidiana, processo esse estruturado por diversas condições e contratos sistemáticos – ordens escolares, setores de ensino, campos de ensino, estabelecimentos de ensino e ambientes socioeconômicos da região, nos quais os docentes exercem sua profissão. (LESSARD et al., 2003)

Para Lessard et al. (2003)¹⁵, o mundo dos professores aparece como uma diversidade ao plano das identidades profissionais afirmadas. Tal diversidade é marcada fortemente pelas condições de trabalho realmente efetuadas pelos diferentes subgrupos de professores, pelas missões educativas específicas e

¹⁵ Em recente pesquisa realizada no CRIFPE sobre o processo de constituição da identidade profissional dos professores da educação básica no Canadá, LESSARD et al. (2003) demonstram haver uma diferença entre a cultura docente dos professores do nível primário e a dos do nível secundário. Dentre as várias constatações, essa pesquisa demonstrou que os professores situados no ensino primário mostraram ser mais afetivos e preocupados com a socialização dos alunos que os professores do nível secundário. Tal fato deve-se à estrutura de trabalho dos professores do primário, que passam os 180 dias letivos com a mesma turma, desenvolvendo tarefas com alunos mais dependentes. Em função disso, a relação pedagógica torna-se mais intensa no que diz respeito ao envolvimento emocional. Em contrapartida, os professores do nível secundário se mostraram mais preocupados com a transmissão de conhecimentos e com o desenvolvimento intelectual de seus alunos. Em função de ensinar uma ou duas disciplinas letivas, eles concebem seu papel de maneira mais específica que seus colegas do primário, refutando certas dimensões do papel que julgam por demais feminino ou maternal.

redefinidas por eles. Os professores se constituem na realidade numa multiplicidade de subgrupos com a sua própria identidade, a sua experiência do sistema escolar, vivendo tensões com outros subgrupos e com o quadro institucional.

Arroyo (2000) vai ratificar essa visão fragmentada da profissão docente, ao lembrar que a imagem social do professor não é única. Para ele, o campo da educação não tem fronteiras bem definidas e, além do mais, é muito diversificado. Todos somos professores, pertencemos ao professorado, mas há hierarquias, há níveis e graus e imagens bastante diferenciadas, diversidade de salário, de carreira, de titulação e prestígio. Os professores não são apenas professores do ensino fundamental, do ensino médio, da educação infantil. Eles são vistos com traços diferenciados e vêem o magistério com características bem distintas. Há, segundo o autor, imagens sociais diversas do magistério e auto-imagens também variadas.

Feinama-Nemser et al. (1998) reforçam a tese de que existiriam, no campo de atuação profissional, não apenas uma, mas várias culturas docentes. Para eles, a cultura profissional pode ser considerada como um conjunto de sentimentos compartilhados, de hábitos mentais e de modelos de interação com os alunos, os colegas, os administradores e os parentes. Essa cultura profissional compreenderia também para eles as recompensas intrínsecas, associadas ao exercício do *métier*.

Esses autores nos instigam a pensar sobre a existência de culturas docentes diferenciadas. Ao lançarem mão do conceito de cultura docente, eles anunciam a existência de formas diferenciadas de saber-ser, saber-fazer e de habilidades pedagógicas peculiares a cada subgrupo de professores presente num contexto escolar marcadamente pulverizado (professores de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional, de portadores de necessidades especiais e professores dos diferentes campos disciplinares do currículo escolar).

Como afirma Dubar (1997), o espaço de reconhecimento das identidades é inseparável do espaço de legitimação dos saberes e das competências associadas às identidades. A transação objetiva entre indivíduos e as instituições são antes de tudo aquela que se organiza à volta do reconhecimento e do não-reconhecimento das competências, dos saberes e das imagens de si que constituem os núcleos duros das identidades reivindicadas.

Nessa linha nos parece relevante questionar se ensinar EF, ou, por exemplo, Matemática, seria fazer a mesma coisa. Seria objeto de igual consideração? Os professores de EF, em função do saber que ensinam, do ambiente físico no qual operam suas práticas de ensino, do lugar que ocupam nos jogos das relações de poder dentro da escola, do tipo de interação que estabelecem com os seus alunos na sala de aula e da forma como se relacionam com o todo da vida escolar, desenvolvem saberes que são próprios de uma atividade docente marcadamente situada?

No bojo dessas discussões, situamos nosso objeto de pesquisa ao redor de uma investigação que visa compreender os modelos ou tipos de ação desenvolvidos pelos professores de EF em função de uma inserção profissional na escola detentora de um conjunto de particularidades. Estamos entendendo aqui como modelos de ação as representações elaboradas e veiculadas pelos professores de EF a respeito da natureza de sua prática, representações essas que servem para defini-la, estruturá-la e orientá-la em situações de ação. Essas representações são incorporadas à prática e conferem certa inteligibilidade e sentido à atividade educativa, oferecendo aos educadores significações, instrumentos cognitivos de apreensão da realidade, de orientação de condutas, pontos de referência relativos à estruturação do seu comportamento no ambiente do ensino. (CHARLIE, 2001; PERRENOUD, 2000; TARDIF, 2002)¹⁶

Nesse sentido, cabe perguntar quais são as representações pedagógicas construídas pelos professores de EF em face do seu exercício profissional situado? Quais são os modelos de ação que estruturam e orientam o trabalho desses profissionais do ensino? Entendendo que, ao agirem, os docentes não se contentam em fazer algo, mas algo em função de certas representações de sua própria ação e das modalidades, efeitos e fins dessa própria ação (TARDIF, 2002), cabe perguntar se os professores de EF cultivariam uma cultura docente singular. Se for afirmativa a resposta, quais seriam as propriedades dessa cultura docente?

¹⁶ Para PERRENOUD (2001), saberes e conhecimento são representações organizadas do real, que utilizam conceitos ou imagens mentais para descrever e, eventualmente, explicar, às vezes antecipar ou controlar, de maneira mais ou menos formalizada e estruturada, fenômenos, estados, processos, mecanismos observados na realidade ou inferidos com base em observações. Para o autor, uma representação funciona como um conhecimento (ou um saber), desde que os que a possuem tenham a “convicção íntima” de ter percebido e compreendido parte da realidade e de poder agir “com conhecimento de causa”.

Para finalizar, entendemos ser importante dizer que estamos tomando como referência dois dos principais modelos teóricos que orientam hoje as pesquisas sobre os saberes docentes que servem de base para o ensino (*Knowlege Base*). Aquele desenvolvido por Tardif et al. (1999), Raymond (2000), que defendem que o processo de edificação dos saberes docentes deve ser analisado numa perspectiva mais ampla, ou seja, de que esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, do currículo e da socialização escolar, da formação pré-profissional, da experiência profissional, da relação com os pares etc.) e aquele num sentido mais restrito que designa os saberes mobilizados pelos “professores eficientes” durante a sua ação pedagógica em sala de aula (na gestão da matéria e na gestão de classe), linha essa representada por autores como Gauthier et al. (1998) e Shulman (1986; 1987). Entendemos que o nosso objeto de pesquisa exige e demanda o aproveitamento do aporte teórico produzido nessas duas orientações teóricas, naquilo que elas podem oferecer de contribuições à nossa investigação.

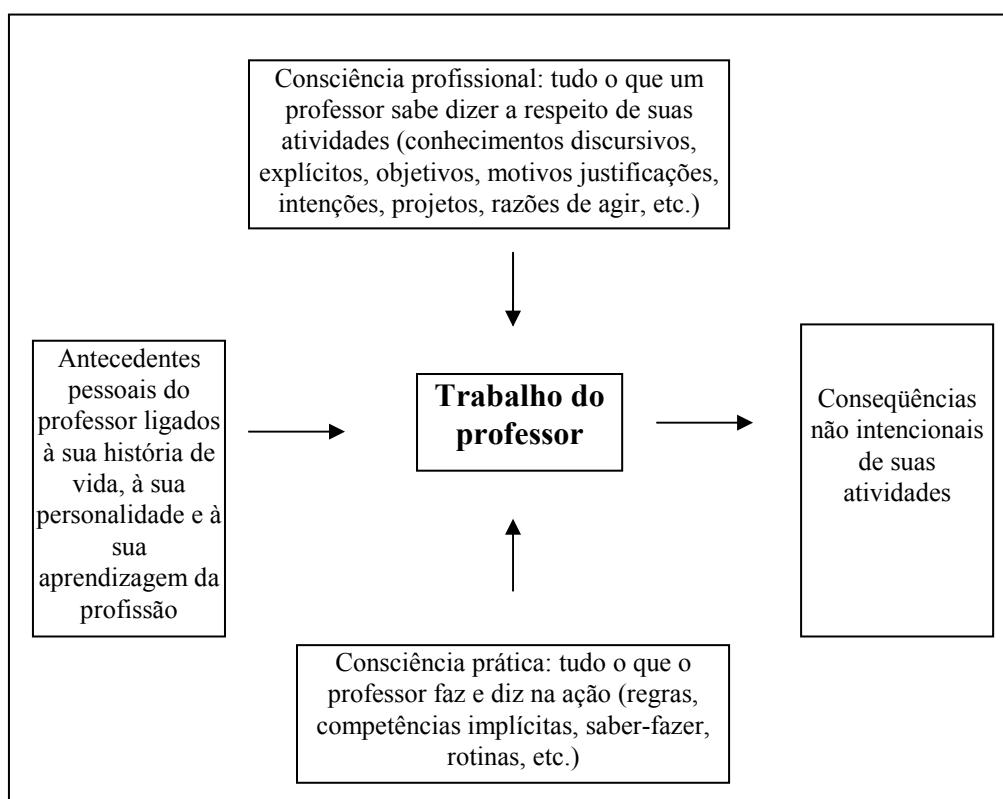


FIGURA 1 - Prática e consciência profissional dos docentes¹⁷

¹⁷ Esquema produzido por TARDIF (2002), no qual o autor busca sintetizar a complexidade do trabalho docente. Nele a consciência prática mostra-se de certa forma mergulhada no âmbito do

2.4

Os estudos sobre os saberes docentes de professores de Educação Física no Brasil

Nesta parte, buscaremos situar o nosso objeto de estudo dentro do conjunto das pesquisas produzidas no Brasil na última década sobre a formação de professores. Melhor dizendo, tentaremos justificar a sua validade no que diz respeito ao que ele pode trazer de novo para o avanço desse campo de estudos das ciências da Educação.

Para mostrar o caráter *sui generis* do nosso recorte de análise, lançaremos mão de quatro pesquisas que almejam fazer uma espécie de estado da arte dos estudos sobre a formação de professores no Brasil na última década: os trabalhos de André (2000); André et al.(1999); Brzezinski et al. (2001) e Ramalho et al. (2002).

Inicialmente, as três investigações mostram que, não obstante o crescimento das pesquisas que versam sobre as práticas docentes na última década, o mesmo ainda carece de volume maior de investigações. Em recente pesquisa sobre o estado da arte da produção sobre a formação de professores no Brasil, André (2000)¹⁸ mostra que ainda são restritos os estudos que versam sobre os saberes docentes. Ao levar em consideração as teses e as dissertações defendidas no período de 1990 a 1998, nos programas de pós-graduação no Brasil, a autora revela que ainda existe uma supremacia de trabalhos que versam sobre a formação inicial. De todos os analisados, 72% estão incluídos nesse descritivo, vindo posteriormente estudos acerca da formação continuada com 17,8% e as pesquisas sobre a identidade profissional e profissionalização docente com apenas 10,2%. Sobre as pesquisas circunscritas ao tema da identidade profissional, André (2000) mostra que as pesquisas sobre as condições de trabalho do professor, os seus saberes culturais, as questões de gênero, o professor reflexivo, o ciclo profissional, a produção da profissão, da estética e da profissionalidade são ainda

trabalho, correspondendo a tudo o que ele sabe fazer e dizer. Nessa perspectiva, o conhecimento discursivo é apenas parte do seu “saber-ensinar”. Por outro lado, as próprias práticas profissionais (inclusive a consciência prática) estariam enraizadas na história de vida do professor e em sua personalidade, e são portadoras de conseqüências intencionais.

¹⁸ Esta pesquisa leva em consideração teses e dissertações defendidas no período de 1990 a 1998, nos programas de pós-graduação em Educação. As fontes básicas de referência para realização do

raras e só aparecem, nos últimos anos, de forma ainda tímida. Esse estudo indica, também, que ainda são pouco expressivos os trabalhos que versam sobre a prática profissional de professores que atuam no ensino técnico e com a educação de jovens adultos (ensino médio).

Em outra pesquisa, André et al. (1999) incluem, além dos dados sobre as dissertações e as teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação no País, aqueles referentes aos artigos publicados em dez periódicos da área, no período de 90 a 97 e de pesquisas apresentadas no GT de formação de professores da ANPED, no período de 92 a 98. No que tange aos periódicos, há distribuição mais equitativa entre os temas identidade e profissionalização docente, formação inicial e prática pedagógica dos professores. Os temas abordados de forma pouco significativa nas pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação ganham destaque e prioridade nos artigos. Os temas mais enfatizados nos periódicos foram: identidade e profissionalização docente com 28,7%; formação continuada com 26%; formação inicial com 23,5%, e prática pedagógica com 22%.

Ao se analisar 70 trabalhos apresentados no GT de formação de professores da ANPED, pôde-se verificar que, da mesma forma que nos estudos desenvolvidos nos programas de pós-graduação, a formação inicial concentra o maior número de trabalhos (ANDRÉ et al., 1999). No entanto, há de se destacar que se verificou, também, tendência de aumento do número de trabalhos sobre a prática docente e seus saberes no período investigado. (BRZEZINSKI et al.; 2001)

Outra pesquisa mais recente sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação no Brasil, encomendada pelo GT de formação de professores da ANPED¹⁹, vai revelar, também, o crescimento do número de pesquisas sobre os saberes dos professores e sua prática docente. Ramalho et al. (2002) atentam para o fato de que os dados obtidos apontam para uma tendência marcante na atualidade, isto é, a preocupação em defender e colocar o professor no centro do processo de construção de sua profissão e do seu desenvolvimento

levantamento foram os dados do CD-ROM, 3. ed, lançado em setembro de 1999, que contém os resumos das dissertações e das teses defendidas no Brasil.

¹⁹ Este estudo foca sua análise nas pesquisas desenvolvidas pelos programas de pós-graduação em Educação no Brasil sobre o professor e sua formação, no ano de 2000. Para isso, utiliza-se como fonte de informação o CD-ROM coleta CAPES/2000.

profissional. Nessa pesquisa, os descritores mais expressivos são as práticas pedagógicas e o pensamento dos professores, tendo sido incluídos aí os estudos sobre as representações, as crenças e as concepções docentes. No que diz respeito à formação continuada, o presente estudo revela, também, a tendência de crescimento de temas que parecem mergulhar no que faz, pensa e sabe o docente. Tomando como base o resumo dos termos estudados na formação de professores no País, a pesquisa revela um dado diferente do que André (1999) havia detectado. A pesquisa de Ramalho demonstra que, se somarmos a porcentagem de estudos sobre a prática docente, os saberes docentes, o pensamento dos professores supera em muito o número de pesquisas que versam sobre a licenciatura e a Pedagogia.

Essa tendência é também mostrada por Brzezinski et al. (2001), no que diz respeito aos trabalhos apresentados no GT de formação de professores da ANPED, no período de 1992 a 1998.

No entanto, cabe lembrar que o tema dos saberes docentes guarda especificidades que se diferenciam, por exemplo, do tema das práticas docentes. Como sugere Nunes (2001), a questão dos saberes docentes se constitui ainda numa temática nova dentro do quadro das pesquisas sobre a formação de professores, já que, de certa forma, vinha sendo estudada por meio da discussão de temas como a prática docente, o processo de ensino-aprendizagem, a relação teoria e prática no cotidiano escolar, dentre outros. Para essa autora, o tema dos saberes docentes vai sublinhar o fato de que os professores são profissionais que adquirem e desenvolvem habilidades e competências, valendo-se da prática e do confronto com as condições da profissão.²⁰ Nessa direção, mesmo a pesquisa de Ramalho et al. (2002), que mostra crescimento nos estudos sobre o desenvolvimento do trabalho dos professores na escola, aponta, em contrapartida, que os estudos sobre os saberes docentes ainda são em número bastante reduzido ante o tema das práticas docentes e da prática pedagógica.

Não obstante reconhecer o crescimento dos estudos sobre o trabalho dos professores na escola, esse tema ainda carece de análises mais diversificadas, de

²⁰ Vale lembrar que a constituição do campo de estudos sobre os saberes docentes no Brasil teve forte influência de vários grupos de pesquisa no exterior, que compõem verdadeiro movimento de renovação curricular e do agir docente. Entre esses grupos, destaca-se o Centro de Pesquisa Interuniversitária sobre a Formação e a Profissão de Professores. (CRIFPE). (RAMALHO et al., 2002; NUNES, 2001; BORGES, 2001; LÉLIS, 2001)

enfoques e tipologias mais variados e de objetos de pesquisa que dêem conta da multiplicidade de temas que surgem em função da complexidade do trabalho docente na escola. Existem lacunas que ainda precisam ser preenchidas, temáticas ser aprofundadas e, também, temas virgens de investigação.

Levando em conta que as pesquisas ora citadas tentaram investigar o estado da arte sobre formação de professores no Brasil na última década, este estudo procurou preencher algumas lacunas dentro desse quadro investigativo. As quatro pesquisas apontam que ainda são restritos estudos mais diversificados e aprofundados sobre práticas e saberes de professores que atuam no ensino técnico e no ensino médio; a relação entre as diferentes disciplinas escolares, seus conteúdos disciplinares e os saberes docentes (com exceção das Ciências Naturais e da Matemática) e, em função desta última lacuna, os saberes e as práticas docentes de professores de Educação Física.²¹

As pesquisas citadas mostram que os saberes e as práticas docentes de professores de EF ainda não foram objeto de estudos mais aprofundados e diversificados. Em sua pesquisa, André (2001) encontrou somente dois estudos sobre professores dessa área. Já Ramalho et al. (2002) não encontraram nenhuma pesquisa sobre essa temática, assim como Brzezinski et al. (2001).

Portanto, no que tange aos estudos sobre saberes docentes de professores de Educação Física, encontramos um território ainda praticamente inexplorado. Ao tentarmos levantar pesquisas, teses e dissertações sobre o tema, encontramos apenas três trabalhos que se aproximam do nosso objeto de estudo: os de Moreno (1996), Borges (1995) – que são os que André (1999) havia encontrado em sua pesquisa – e Júnior (2002). No entanto, o trabalho de Moreno (1996) não versa sobre os saberes docentes e sim sobre a profissionalização docente de professores de Educação Física.

Os trabalhos de Borges (1995, 1998, 1999)²² é significativo e pioneiro no estudo sobre os saberes docentes de professores de EF. A autora analisa o trabalho docente de dois professores que atuam em escolas de ensino fundamental, públicas e privadas em Belo Horizonte. A hipótese inicial de seu estudo parte do

²¹ Especificamente, é a pesquisa de RAMALHO et al. (2002) que mostra que as áreas da Matemática e das Ciências Naturais constituem uma exceção dentro desse quadro.

²² *O professor de Educação Física e a construção do saber*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação – UFMG, Belo Horizonte, 1995.

entendimento de que cada uma dessas escolas detinha uma dinâmica interna própria, exercendo forte influência na prática dos professores e fazendo com que esses desenvolvessem um trabalho diferenciado com relação ao ensino da EF, num e noutro contexto de trabalho, o que a autora chamou de uma vida dupla.

No entanto, no transcorrer de sua pesquisa, ela buscou adicionar a esses outros elementos constitutivos dos saberes dos professores, como a formação inicial, os saberes da disciplina, os saberes curriculares e os saberes da experiência. Procurou, com isso, reconstruir a trajetória de vida profissional desses docentes, identificando nela quais os aspectos mais importantes de seu percurso pré-profissional e profissional que influenciaram a sua prática docente na escola. A autora trabalhou com entrevistas e observação de aulas dos professores, a fim de identificar no discurso e no desenvolvimento do trabalho deles os saberes por eles mobilizados diante dos desafios colocados pela prática profissional.

Não obstante reconhecer a proximidade desse trabalho com esta pesquisa, existem significativas diferenças. Primeiro, a autora não toma como objeto central de sua pesquisa a relação entre o processo de constituição dos saberes docentes de professores de EF e a disciplina escolar na qual militam profissionalmente e que, em função do lugar que ocupam no currículo, teriam ou desenvolveriam saberes e habilidades *sui generis*, diferentes dos professores das demais disciplinas. Segundo, ao fazer um estudo comparativo em quatro escolas diferentes (três públicas e uma privada), Borges (1995) não pôde aprofundar-se muito sobre as relações entre o trabalho dos professores e as demandas da vida social de cada uma das escolas. E terceiro, seu estudo ocorreu com professores que atuam em escolas de ensino fundamental.

Outro estudo significativo no campo dos saberes e das práticas docentes de professores de EF é a pesquisa desenvolvida por Júnior (2002).²³ O autor fez um estudo sobre a prática pedagógica de uma professora que atua numa escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte. Busca analisar as práticas dessa professora, levando em conta o exercício da profissão na escola em

²³ *Saber docente e prática cotidiana: construindo uma nova proposta de ensino de Educação Física na escola*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação – PUC-MG, Belo Horizonte, 2002.

meio a um contexto de renovação pedagógica experimentado por essa Rede, no início da década de 1990, com a implementação do Projeto da Escola Plural.

Ainda trabalhando com o contexto de renovação pedagógica, o autor analisou os processos de decodificação e re-significação, operados pela professora investigada, das novas propostas para o ensino da EF na escola, surgidas na última década. Isto é, investigou como essa professora produziu novos sentidos e significados a essas propostas teórico-metodológicas perante os desafios colocados pelo seu universo de trabalho na escola. Assim, ao levar em consideração a realidade da escola em que ela trabalhava, o ideário educativo contido no projeto da escola plural e as novas proposições pedagógicas oriundas da literatura no campo da EF, ele procurou investigar quais os percursos traçados por essa professora para construir o seu projeto pedagógico. Para isso, o autor lançou mão de recursos metodológicos variados, a ver: observação de aulas, por meio de anotações no diário de campo e utilização do recurso da filmagem, entrevista com a professora e entrevista com os alunos.

No entanto, Júnior (2002) se ateve mais às práticas docentes do que propriamente à discussão dos saberes. Ele não se aprofunda nessa discussão dos saberes, sua origem e fontes e de que maneira tais saberes são mobilizados pela professora na sua prática pedagógica na escola. Além disso, não foi de seu interesse investigar as relações entre o pertencimento do seu sujeito de pesquisa ao campo disciplinar da EF e o processo de construção e lapidação de seus saberes pedagógicos. Por fim, esse estudo se distancia ainda mais da nossa pesquisa, já que, da mesma forma que a investigação de Borges (1995), a pesquisa foi feita dentro do contexto do ensino fundamental.

Concluindo esse balanço a respeito dos estudos relacionados a nossa área de interesse, consideramos que esta pesquisa se justifica não apenas pela relevância da temática, mas também pela ausência de trabalhos que focalizem o processo de construção dos saberes profissionais de professores de Educação Física que atuam no contexto da educação profissional de nível médio no Brasil.²⁴

²⁴ No que diz respeito às pesquisas no campo da EF, o tema que ora apresentamos encontra-se quase que silenciado. Os saberes docentes dos professores não são alvo das pesquisas no campo da Educação Física. Ao fazermos um levantamento no periódico mais importante da área (Revista do CBCE), não encontramos nenhum trabalho próximo dessa temática. A maioria versa sobre a formação inicial, a profissionalização docente e a regulamentação da profissão. Destaca-se aqui a

pesquisa desenvolvida por BRACHT et al. (2002) com professores participantes de um curso de especialização em Educação Física escolar na Escola de Educação Física – UFES. No entanto, esse trabalho situa-se dentro do contexto da formação continuada e não no interior da prática docente na escola. Ao pesquisarmos no banco de dados da CAPES e verificarmos os trabalhos produzidos na última década, usando os descritivos Educação Física, saberes docentes e formação de professores, não encontramos nenhum trabalho que se aproximasse do nosso projeto de estudo.