

2

Do conhecimento escolar aos saberes docentes

Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. Em todo caso, todavia, o educador está aqui em relação com o jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. (ARENDR, 1992, p. 239)

A visão arendtiana sobre o papel da educação escolar é, em linhas gerais, introduzir no mundo um grupo recém-chegado a ele, ou seja, apresentar-lhe uma cultura construída, a fim de que estes novatos se insiram e façam parte do mundo já partilhado. Essa concepção possui um questionamento a ser levantado: que *cultura* é esta? Esta pergunta genérica não é atual e tampouco inédita. Para Forquin (1993, p. 10), “incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica”.

Delimitemos um pouco mais esta questão: *quem* ou *o quê* legitimou e constantemente legitima determinada cultura em detrimento de outra no processo de compartilhamento do mundo com os recém-chegados? Reconheço, desta forma, a existência de instâncias reguladoras da cultura a ser passada e repassada, ou seja, de *conhecimentos* necessários para que o processo de ensino e aprendizagem na educação escolar ocorra. Nas análises de Paul Hirst (LOPES, 1999, p. 162), as diferentes formas existentes de conhecimento correspondem às “articulações básicas por meio das quais o conjunto da experiência humana torna-se inteligível”.

Ao refletir sobre o tema do conhecimento escolar, Leite (1994) presume o conhecimento de duas formas: enquanto produto e enquanto processo. Como produto, o conhecimento é resultado de algo, construção estática, concluída, acumulativa e se resume a um conjunto neutro, objetivo de informações sobre a realidade; como processo, o conhecimento existe sempre em seu próprio desenvolvimento, é dinâmico, parcial e subjetivo, e, portanto, condição sociocultural e psicológica.

O “conhecimento-produto” possui suas bases arraigadas no pensamento positivista comtiano, na qual a realidade é desvendada através de fatos observáveis. Até mesmo a realidade social, altamente subjetiva, constitui-se, supostamente, como um resultado (LEITE, 1994). O foco na análise positivista recai sobre o método: quanto mais rigoroso, quanto mais fatos o método conseguir analisar, quanto mais as variáveis compuserem o método, mais próximo se está da realidade e da verdade. A concepção positivista, ao que parece, busca proteger-se de qualquer influência ideológica, ou seja, de uma consciência social e subjetiva no exame da realidade.

Por outro lado, a perspectiva crítica, apoiada principalmente em concepções marxistas, presume o conhecimento como um processo sempre em desenvolvimento, nunca terminado e, sobretudo, formulado por sujeitos. Assim, a preocupação do “conhecimento-processo” sai do método e vai ao encontro dos aspectos sociais envolvidos e suas relações. A noção de processo pretende sobrepujar as ideias de conhecimento

[...] que entendem a realidade social como somatória de diversos sistemas (fragmentos) sociais; que não consideram a base econômica e a superestrutura ideológica como aspectos fundamentais da produção da ciência [...]. (LEITE, 1994, p. 22)

Nesta pesquisa, admito, portanto, o conhecimento enquanto um processo complexo, de múltiplas variáveis, contextualizadas em seu tempo e espaço e construídas com influências sociais e, principalmente, ideológicas. “Deveríamos partir do pressuposto de que o conhecimento não é um objeto manipulável e transmissível como se fosse uma realidade física” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 87), mas sim, se concretiza no processo. Os conhecimentos não são axiomas da realidade e tampouco existem isoladamente, mas se acumulam e se dispersam, se organizam e reorganizam em saberes⁴ que estão constantemente sendo construídos (JAPIASSU, 1977).

Considero a educação escolar não apenas no processo de ensino e aprendizagem através da seleção de conhecimentos, mas em construção ao serem

⁴ Os termos “conhecimento” e “saber” podem não ser sinônimos dependendo do autor e da perspectiva trabalhada (LEITE, 2004). Ainda que Japiassu (1977) compreenda o saber como um conjunto de conhecimentos, as perspectivas sobre “conhecimento escolar” e “saberes docentes” parecem não discutir a relevância de cada termo. Neste trabalho, portanto, ambas aparecem com significados próximos.

filtrados, determinados e produzidos na escola e pela escola. Existe uma especificidade no conhecimento articulado ao ensino escolar, ao que é conhecido como conhecimento escolar (FORQUIN, 1993; LOPES, 1999; SANTOS, 1994). No Brasil, a discussão sobre o que são ou como se constituem os conhecimentos escolares está em pauta. E sobre isso incidem todas as reformas curriculares, sejam as mais antigas ou as mais recentes.

Neste capítulo, apresento uma reflexão mais histórica, a fim de pensar os processos legitimadores dos conhecimentos escolares: discuto a reformulação dos campos do currículo e da didática no Brasil na virada crítica na década de 1980 e as articulações mais recentes dos estudos pós-críticos sobre a cultura escolar. Busco, por fim, apresentar a relevância do papel dos professores/as na construção destes conhecimentos através da perspectiva dos saberes docentes.

2.1

O conhecimento escolar

Ainda que se reconheça a circulação de diferentes saberes e conhecimentos na escola, seria a escola capaz de *produzir* um conhecimento próprio? O movimento que estabeleceu a ideia de conhecimentos escolares reconhece a escola não como mera reprodutora de conhecimentos já existentes, mas como produtora de conhecimentos próprios e específicos na medida em que os saberes são transformados no cotidiano escolar. O conhecimento escolar, portanto, se constitui nas relações de poder entre diversas esferas sociais relacionadas ao cotidiano da escola e à sociedade. Segundo Monteiro (2001, p. 124),

a categoria de análise ‘conhecimento escolar’ surgiu no contexto dos estudos que investigavam a relação entre escola e cultura, bem como o papel desempenhado pela escola na produção da memória coletiva, de identidades sociais, e na reprodução das relações de poder, através de seus mecanismos e estratégias de “seleção cultural escolar”.

Em consonância com esta perspectiva, destaco dois momentos históricos para entender o surgimento e a relevância do debate sobre conhecimento escolar: (a) as críticas apresentadas ao campo do currículo entre os anos 1960 e 1990 e suas confluências no campo da didática e (b) o movimento de relevância cultural da educação nas perspectivas pós-críticas através da relevância da cultura para o

conhecimento escolar. Desta forma, privilegiamos a perspectiva dos saberes produzidos pela escola e reconhecemos as especificidades do cotidiano escolar na produção de conhecimentos por ela legitimados.

2.1.1

Os campos do currículo e da didática no Brasil

Concordo com Santos e Oliveira (1995) que para fazer uma análise apurada da importância do conhecimento escolar para o campo pedagógico no Brasil, é preciso conhecer a construção dos campos do currículo e da didática entre nós, uma vez que estas disciplinas envolvem “teorias e princípios metodológicos [...] que lidam com a questão central da transformação do saber científico em saber escolar” (SANTOS; OLIVEIRA, 1995, p. 122-123). Por um lado, existe na literatura um debate não consensual sobre a relação entre os dois campos, marcado pela aproximação ideológica dos autores/as e das linhas de pesquisa. Por outro, tal como defende Moreira (1998, p. 12), existe uma linha tênue entre os dois campos, “dado que obviamente o ensino se efetiva a partir de um currículo e este só se materializa no momento do ensino”. Não pretendo esgotar esta discussão, mas proponho verificar a confluência de ambos os campos ao longo das últimas décadas e evidenciar possibilidades de articulação com o debate sobre conhecimento escolar.

O currículo escolar, enquanto campo de estudos, emerge no contexto da industrialização nos Estados Unidos na virada do século XIX para o século XX. Ainda que já existisse a preocupação em organizar de alguma forma o processo escolar, as novas concepções de sociedade impulsionadas pela urbanização e as necessidades de escolarização das massas forçaram o estabelecimento de um projeto nacional comum de educação. Diante de uma intensa convivência entre grupos muito distintos, tanto oriundos de áreas rurais quanto da própria presença dos imigrantes, provocada pela centralização urbana, foi preciso definir e delimitar os costumes que privilegiassem a cultura comum estadunidense. Desta forma, a escola foi capaz de

facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam. Na escola, considerou-se o currículo como o instrumento

por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 10)

Segundo Silva (2011), o livro *The curriculum*, de Franklin Bobbitt, publicado em 1918, é o marco fundador deste contexto de controle social e homogeneização cultural, cuja proposta, com bases no desenvolvimento econômico taylorista, era de transformar a iminente escolarização de massas num processo industrializado. Para isso, o sistema educacional deveria especificar os resultados a serem alcançados, a fim de que sua eficácia fosse mensurada. Silva (2011) comenta que esta não fora a única proposta sobre o currículo e tampouco fora consensual. Por exemplo, John Dewey, em 1902, já entendia o currículo numa perspectiva mais progressista, objetivando a construção da democracia nos Estados Unidos da América. Aqui no Brasil, a perspectiva de Dewey foi central nas ideias da Escola Nova, porém ganhou menos força na formação do campo dos estudos do currículo, possivelmente pelo sonho positivista de que a educação escolar tornar-se-ia uma prática científica através do currículo de Bobbitt e, portanto, passível de ser mensurada.

Santos e Oliveira (1995) argumentam que estas primeiras abordagens dos estudos curriculares – teorias clássicas ou tradicionais⁵ (SILVA, 2011) – envolvem cinco pressupostos: (1) todo conhecimento produzido é universalmente válido; (2) necessariamente contribui para melhoria da sociedade; (3) a educação tem compromisso com a formação nestes dois valores; (4) as propostas curriculares definem conteúdos, objetivos, meios e mecanismos de avaliação; (5) e estes são sempre objetivos. Enquanto estas cinco características foram consideradas prioritárias, as teorias clássicas permaneceram centrais na construção de uma identidade escolar comum.

Na política estadunidense, a derrota da corrida espacial ao final dos anos 1950 pressionou ainda mais o movimento curricular tradicional para o aprimoramento das técnicas e dos conteúdos legitimados pelas ciências de referência, como Biologia, Matemática e Física (SILVA, 2011). O conceito curricular desenvolvimentista se intensificou e resumiu as finalidades da educação

⁵ Utilizo o conceito de teoria curricular tal como proposto por Silva (2011). Refiro-me às teorias curriculares tradicionais, com ênfase no ensino, aprendizagem, avaliação, didática, eficiência; às teorias críticas, como ênfase na ideologia, poder, classe social, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência; às teorias pós-críticas com ênfase nas diferenças, identidades culturais, questões de gênero, sexualidade, raça, multiculturalismo.

numa perspectiva meramente mecânica e técnica. No Brasil, as teorias tradicionais do currículo são favorecidas desde a década de 1920 em acordos bilaterais com os Estados Unidos na educação “através da transferência sistemática das teorizações concebidas naquele país” (LEITE, 2004, p. 11).

O campo da didática também foi marcado por mudanças sociais e estruturais ao longo dos tempos. Historicamente, a didática se constituiu como campo de estudo cujo principal objeto são os processos de ensino e aprendizagem, tendo sua primeira sistematização feita pela *Didactica Magna*, escrita no século XVII, por Comenius.

Os estudos da didática no Brasil cresceram no começo do século XX, principalmente no que Santos e Oliveira (1995) chamam de fase experimental da didática. Alicerçada no pensamento moderno da racionalidade técnica e da neutralidade científica, recorria-se à afirmação de que a didática se constituía como um campo atemporal e, portanto, neutro; uma tecnologia educacional centrada “na organização das condições, no planejamento do ambiente, na elaboração dos materiais instrucionais” (CANDAU, 1983, p. 20).

Neste sentido, a profissão docente estaria relacionada à vocação (TARDIF, 2013) e ao talento, associados também ao domínio dos conteúdos a serem gerenciados aos alunos, bem como a uma série de habilidades técnicas sobre o “como bem ensinar”. Esta perspectiva, de bases na psicologia behaviorista, associava a eficiência escolar ao ensino, mas, sobretudo, à influência do meio social (MONTEIRO, 2001). Ao estabelecer as primeiras perspectivas sobre as relações entre os docentes com os saberes escolares, a didática as condensavam à mera transmissão de conhecimentos produzidos por outrem, os pesquisadores e cientistas. Esta concepção tecnicista

se propunha a desenvolver uma forma sistemática de planejar o processo de ensino-aprendizagem, baseando-se em conhecimentos científicos e visando a sua produtividade, isto é, o alcance dos objetivos propostos de forma eficiente e eficaz. (CANDAU, 1983, p. 19)

Se a educação se voltava para o comprometimento com as tradições nacionais, para a exaltação das culturas locais e para o reconhecimento das ciências, os anos 1960 inauguram uma mudança de paradigmas devido aos intensos deslocamentos políticos, culturais, sociais da época:

os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos

direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual [...]. (SILVA, 2011, p. 29)

Como consequência das mudanças econômicas e sociais, a afirmação do técnico e a exaltação instrumental já não seriam suficientes para lidar com as novas realidades. As revoltas e os movimentos levantaram uma série de novas reflexões que não ficariam restritas apenas ao campo político, mas logo afetariam também o epistemológico e, segundo meu interesse aqui, as teorizações sobre o conhecimento na escola. Assim, as teorias tradicionais do currículo já não davam mais conta das novas reivindicações e da democratização do acesso à escola, projeto bastante tímido para a primeira metade do século XX. A didática também passa a viver uma forte crítica, principalmente dos professores que a enxergam descontextualizada de sua prática e idealizada na escola.

Emerge, já no início dos anos 1980, no campo dos estudos sobre a didática no Brasil, um posicionamento político-social, como resultado da conjuntura, diametralmente contraposto e de negação à neutralidade técnica e científica na qual seu argumento central reside na “impossibilidade de uma prática pedagógica que não seja social e politicamente orientada” (CANDAUI, 1983, p. 21). Este “movimento de renovação da didática” não surgiu apenas no Brasil, mas possui bases na corrente de pensamento desenvolvida na Grã-Bretanha, conhecido por Nova Sociologia Educacional (NSE). Com efeito, a NSE é o primeiro movimento crítico a se debruçar sobre o currículo e a denunciar sua naturalização, ou seja, os estudos curriculares tradicionais passam a ser revistos através de uma corrente sociológica (MOREIRA; SILVA, 1995). Percebe-se que apesar de surgir da crítica às teorias tradicionais do currículo, os estudos oriundos da NSE afetaram principalmente o campo da didática no Brasil.

As teorias curriculares também ensaiaram no país um movimento de mudança nos anos 1980 (LOPES; MACEDO, 2005; MOREIRA; MACEDO, 1999), principalmente com o processo de abertura política e redemocratização no país pós-ditadura militar. Antes, grosso modo, os conteúdos curriculares eram importados e readaptados para o cenário brasileiro sem que houvesse um posicionamento sobre estes. Ao final dos anos 80, por outro lado, buscou-se maior independência no campo, o que só viria acontecer de fato em 1990, quando Antônio Flávio Moreira mapeou o desenvolvimento do campo (SANTOS, 2007).

Organizado por Michael Young e com textos de Bourdieu e Bernstein, entre outros, o livro *Knowledge and Control*, publicado em 1971, é considerado um marco das teorias críticas do currículo. Suas ideias centrais acusavam a sociologia britânica da educação de ser puramente empírica e estatística, focalizada nos dados recolhidos, como classe social ou fracasso escolar e não no que acontecia entre elas (SILVA, 2011). Especificamente, a NSE denunciava a ausência de reflexão do campo sobre a origem dos conhecimentos escolares, assim como o desinteresse curricular nas desigualdades levantadas pelos movimentos contemporâneos.

Moreira e Silva (1995) apresentam três eixos centrais⁶ da teoria crítica do currículo levantada pela NSE: ideologia, poder e cultura.

Apoiados no ensaio de Louis Althusser, Moreira e Silva (1995) argumentam que o conceito de ideologia é o eixo orientador das novas análises críticas do currículo e do conhecimento escolar. A ideologia está relacionada com a organização da sociedade, principalmente na lógica que a institui. Para além da discussão entre conhecimento verdadeiro e conhecimento falso, a ideologia se volta às representações e ao papel da linguagem na construção dos conhecimentos. Através da noção de ideologia pode-se suplantar a neutralidade dos conhecimentos na medida em que “transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 23).

Esta organização social se mantém heterogênea ao passo que nela se estabelecem relações de poder entre os diferentes grupos sociais. No currículo, por exemplo, o conhecimento é materializado como consequência destas relações. Ao passo em que é resultado de relações, o currículo se torna produtor e, ao mesmo tempo, produto; o currículo é causa e efeito das relações desiguais de poder.

Neste contexto de mudanças de paradigma, os estudos sobre didática no Brasil passavam a perder seu prestígio como campo de conhecimento. O movimento crítico acontece inicialmente com o I Encontro Nacional de

⁶ A questão da cultura, último eixo levantado por Moreira e Silva (1995), é analisada em dois momentos distintos deste presente trabalho: tanto no seu entendimento mais amplo para as ciências sociais, feito na seção 3.1 do capítulo 3, como pressuposto para discutir as identidades culturais; quanto na crítica ao currículo tradicional analisada mais à frente, na seção 2.1.2 deste capítulo. A justificativa para ampliar a discussão sobre as relações entre cultura e escola está tanto na formulação da crítica, mas principalmente na sua superação e no estabelecimento das formulações pós-críticas ao currículo.

Professores de Didática, em 1972 (SANTOS; OLIVEIRA, 1995), mas foi somente com as discussões levantadas pelo seminário *A Didática em Questão*, organizado pelo Departamento de Educação da PUC-Rio, em novembro de 1982, que a didática vai se reconstruir e reafirmar como campo pedagógico (SOARES, 2000). A base desta reformulação está na afirmação de sua multidimensionalidade (CANDAU, 1983): nem somente técnica e nem somente política, mas a didática como campo no qual a técnica está articulada com a política e vice-versa.

Todavia, estes novos modos de pensar o campo não estavam chegando à formação profissional dos professores/as e a visão meramente técnica da didática se fortalecia com a hegemonia do projeto neoliberal (CANDAU, 1997; MONTEIRO, 2002). A análise de Candau (1997) sobre a formação docente, passados quinze anos do seminário *A Didática em Questão*, identifica que o desafio ainda girava em torno de uma didática instrumental como técnicas do saber fazer. Diante da percepção de que as discussões do campo não chegavam à formação docente, Candau (1997) defende a necessidade de, mais uma vez, ressignificar a didática através de olhares para além da sua instrumentalização.

Tanto no campo da didática quanto no campo do currículo, os anos 1990 se mostram frutíferos para novos desenvolvimentos, como resultado de intensos debates durante as últimas três décadas. A emergência dos estudos sobre o conhecimento escolar e o saber docente no Brasil acontece diante dessa mudança ideológica, da incorporação, de fato, das teorias críticas sobre as teorias tradicionais, tanto entre pesquisadores/as de um campo quanto de outro.

O cenário internacional, por outro lado, já dava indícios de novos caminhos para pensar o processo de ensino e aprendizagem muitos anos antes das mudanças acontecerem no Brasil. Em análise das orientações dos programas de pesquisa nos Estados Unidos, Monteiro (2002, p. 177) indica que desde os anos 1970, o foco destes programas passou do que fazem para o que sabem os docentes e “o professor passou a ser visto como um profissional dotado de razão, que toma decisões, [...] um autor que pensa, julga”. É nesta perspectiva que seguirei minha argumentação.

2.1.2 Conhecimento entre a escola e a cultura

Apesar do breve levantamento histórico ajudar a compreender o panorama dos estudos sobre o conhecimento escolar nos campos da didática e do currículo no Brasil, ainda faltaria levantar alguns princípios norteadores mais específicos. Assim, é preciso ir além do momento de crítica inicial ao tecnicismo e à cientificidade positivista e identificar o que motivou a mudança às novas críticas sobre o conhecimento e o cotidiano escolar.

A questão cultural se constitui como um dos eixos centrais no estabelecimento da NSE. Ainda que as tradições curriculares compreendessem a educação como um processo de transmissão de algum nível de cultura, esta relação só foi ser problematizada a partir da consideração política do processo educacional, ou seja, o pensamento tradicional considerava o valor da “cultura”, assim como do “conhecimento”, como uma realidade estática (MOREIRA; SILVA, 1995). As críticas pautadas no viés ideológico da educação contestam o campo da cultura na medida em que a compreende menos como um fato e mais como um espaço de conflitos ou de concepções em disputa.

A perspectiva sociológica da cultura contradiz a visão curricular de transmissão de conhecimentos, o que levou à extensa produção de novas formas de pensar o currículo e a didática, os conhecimentos escolares e os processos de ensino-aprendizagem. O livro *Escola e Cultura*, de Jean-Claude Forquin, publicado em 1993 no Brasil, foi e ainda é central nas discussões sobre as dimensões da cultura para o cotidiano escolar. Conforme abertura deste capítulo sugere, a cultura é o conteúdo substancial da educação, o que não supõe que a educação transmita a cultura, mas

ela transmite no máximo, *algo da* cultura, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação. (FORQUIN, 1993, p. 15, grifo do autor)

Na medida em que a escola se configura como espaço sociocultural, o que se ensina está imerso em finalidades específicas (DAYRELL, 1996): a cultura escolar se refere ao que intencionalmente é proposto pela escola na formação dos

sujeitos. A cultura escolar representaria, assim, o conhecimento que, com efeito, é construído com os sujeitos em formação.

Como consequência desta especificidade, a noção de cultura escolar se descola da própria noção de cultura: na escola, se ensina mais uma versão *legítima* ou *legitimada* da cultura do que a própria cultura em si. A legitimidade, na perspectiva da NSE, não é um dado natural, tal como a própria cultura não é neutra. A cultura escolar deliberadamente condensa os saberes e os valores social e culturalmente produzidos, os reorganizam, reestruturam, a fim de que sejam ensinados pelos professores/as e apreendidos pelos alunos/as (CANDAU, 2000).

A visão de Forquin (1993) sobre a cultura escolar se refere, portanto, à intencionalidade da ação pedagógica e aos conhecimentos validados por ela, às propostas da escola e às disposições escolares para o ensino e a aprendizagem. Cultura, “no sentido objetivo do termo, a cultura enquanto mundo humanamente construído” (FORQUIN, 1993, p. 168) é ressignificada para atender a demanda dos sujeitos que são recém-chegados e, na perspectiva arendtiana, precisam compreender o mundo e compartilhá-lo como os que nele já se encontram.

As contribuições de Forquin (1993) alcançam também os aspectos mais intrínsecos ao cotidiano escolar através do que definiu por “cultura *da* escola”, que não deve ser confundida com a ideia de cultura escolar. A noção de cultura da escola remete a uma perspectiva etnológica da cultura: aos ritos cotidianos da escola, às especificidades linguísticas, aos símbolos, às diversas formas de relação e interação entre os sujeitos, às hierarquias socialmente estabelecidas no espaço específico da escola. Para Candau (2000), essa concepção de cultura da escola e sua distinção da cultura escolar é a principal contribuição de Forquin (1993), especialmente pela ampliação que a noção de cotidiano escolar deu aos estudos da didática.

Forquin (1993) retoma a questão epistemológica do conhecimento escolar e a apresenta cerceada pelo relativismo exacerbado da NSE. Para o sociólogo, houve uma polarização na qual a razão sociológica se sobrepõe à razão pedagógica do ensino, o que igualaria o valor dos conteúdos (LEITE, 2004; LOPES, 1999). Ao desmembrar os diferentes valores culturais, a objeção relativista vai de encontro com um princípio fundamental da função social da escola: de que todo ensino possui um compromisso com a realidade (FORQUIN, 2000).

A despeito do pensamento marcadamente universalista de Forquin (1993; 2000), entendo que sua análise possibilitou importantes avanços para o conhecimento escolar. A cultura escolar deve, portanto, se situar não num polo ou em outro, mas existir na tensão entre o relativismo e o universalismo, ou seja, nas relações de poder manejadas pelos conhecimentos escolares (currículo) e pelos processos de ensino e aprendizagem (didática). Concordo com Lopes (1999, p. 165) que ambas as perspectivas não se excluem:

O fato de procurarmos compreender por que em tal contexto histórico determinado conhecimento é ensinado, bem como analisar conflitos, acordos e relações de poder que forjam tal currículo, não implica desconsiderarmos critérios epistemológicos de interpretação dos saberes, bem como a possibilidade de análise de justificativas para conhecimentos e pedagogias escolares.

Aproximo-me da perspectiva de cultura escolar trazida por Gimeno Sacristán (1995), ao afirmar a posição estratégica e central que o currículo ocupa na cultura escolar. Para o autor, existem duas definições básicas de currículo: o formal, baseado nos documentos, nas descrições conteudistas, nos tópicos e nos temas de referência e o currículo real, tácito, exercido no e pelo cotidiano escolar, imbuído na cultura vivida pelos sujeitos. É, nesta perspectiva mais ampla, que entendo os estudos curriculares e é com ela que pretendo operar em minhas análises. No entanto, nesta pesquisa, em momentos mais descritivos, sempre que se fizer necessário, tratarei o termo currículo como apresentado por Gimeno Sacristán (1995) na primeira definição, ainda que com ele não me identifique.

O conhecimento escolar, enquanto um dos elementos da cultura escolar, reside na tensão entre os conhecimentos formalizados e os conhecimentos vividos, preenchidos no intercâmbio das interações. Assim como existem múltiplas realidades⁷, a expressão do currículo real não é fixa, determinada e tampouco estável; reside na cultura escolar uma seleção do que se constituiu supostamente por verdade pautada por disputas de poder (FORQUIN, 2000). Uma vez que os saberes possuem valores distintos para os sujeitos, a cultura escolar parece se eximir de determinados conhecimentos, não somente ao legitimar outros, mas ao negar a existências destes enquanto formação da cultura. Para Gimeno Sacristán (1995, p. 97),

⁷ Gimeno Sacristán e Pérez Gómez discutem a cultura através do conceito de realidade: “o mundo real não é um contexto fixo, não é apenas nem principalmente o universo físico” (1998, p. 59).

A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as culturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais e de povos desfavorecidos (exceto como elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou dos maus tratos, o racismo e a xenofobia, as consequências do consumismo e muitos outros temas-problema que parecem “incômodos”.

A perspectiva de Gimeno Sacristán (1995) nos oferece indícios para pensar o caminho inverso que existe contra a cultura dominante no processo de ensino e aprendizagem. Com efeito, se há uma cultura dominante e outra dominada, há um movimento por redistribuição deste poder, trazido à tona principalmente pelos sujeitos subalternizados. Discutirei a influência das relações de poder na construção da identidade dos sujeitos mais adiante, no terceiro capítulo. Por ora, voltarei à discussão da cultura escolar ao trazer o protagonismo do professor na construção dos conhecimentos escolares.

2.1.3 Conhecimento entre a escola e a ciência

As disciplinas escolares carregam em seus nomes as marcas de referência às áreas de conhecimento relativas, como é o caso da disciplina escolar de ciências e de biologia e sua disciplina de referência, as ciências biológicas. Esta relação direta parece cristalizar tanto a disciplina escolar quanto a própria disciplina de referência. Seria o ensino de ciências proposto pela disciplina acadêmica de biologia o mesmo há trinta ou cinquenta anos atrás? Seria o mesmo no Brasil, na Colômbia e na França, por exemplo?

Se, numa perspectiva mais clássica, a função social da escola é a transmissão dos conhecimentos produzidos, então, fica evidente a vinculação iminentemente necessária do conhecimento escolar com o conhecimento científico, historicamente construído como saber legítimo. A perspectiva sócio-histórica das disciplinas escolares (GOODSON, 1997) permite entendê-las em seus significados próprios e em suas condições legítimas de produção de conhecimentos. Assim, o ensino de ciências na escola básica atende a finalidades sociais diferentes das ciências biológicas produzidas nos laboratórios

universitários de pesquisa, e isso se deve às especificidades epistemológicas entre escola e universidade.

Esta tensão entre conhecimento científico e conhecimento escolar e sua consequente hierarquização ocorre da carência em problematizar a própria epistemologia científica (LOPES, 2007). Segundo Japiassu (1983), calcados na construção histórica racionalista e mecanicista na modernização das ciências naturais, criou-se uma atmosfera otimista sobre a eficácia objetiva do método científico, do rigor demonstrativo da realidade. Esta perspectiva natural, “dada” das ciências, entretanto, se encontra refutada no pensamento pós-moderno, na medida em que “os cientistas atuam *sobre* a energia e a matéria transformadas, pela ação social de extrair, analisar, sintetizar, produzir e alterar estruturas” (LOPES, 2007, p. 190, grifo nosso).

À medida que os cientistas *criam*, portanto, a natureza, a objetividade do método científico passa também a ser questionada. A construção da objetividade nas ciências físicas e naturais passa a ser o foco central das análises, mais do que o próprio objeto a ser investigado. Lopes (2007) atenta ao fato de que a ciência é uma atividade interativa, colaborativa, legitimada por outros e, portanto, uma prática social:

as formas de provar da ciência afastam-se das formas de provar da modernidade, baseadas no realismo da prova empírica, e passam a ser legitimadas pela capacidade de atingir os *desempenhos* esperados. (LOPES, 2007, p. 192, grifo nosso)

O desempenho esperado pela ciência ocorre, tampouco, num campo neutro de influências e de relações entre os sujeitos, mas estão fortemente impactados pela relação de poder. Ainda que com objetivos diferentes, nas discussões de Lopes (2007) e Japiassu (1983) sobre conhecimento científico, os autores se referem às relações discursivas de poder. Falar de relações de poder nas ciências significa, para além do aspecto negativo que possa parecer, reconhecer o conhecimento enquanto processo e produto das relações entre os sujeitos.

Cabe relevar também a relação por vezes conflituosa entre ciência e verdade. Os cânones da modernidade estabeleceram a lógica de que somente através da ciência suspende-se a dúvida e “assegura que todos os problemas e todas as soluções nascem dela e passam por ela” (JAPIASSU, 1983, p. 77). Na perspectiva genealógica do poder, entretanto, não existe *a* verdade singular e

neutra, mas pretensões para uma verdade provisória, múltipla e inacabada, que somente possui sentido quando socialmente alinhada e verificada por outros sujeitos.

As ciências são, em suma, um complexo de atividades históricas, culturais, sociais e políticas que aspiram a alguma verdade discursivamente construída nas relações de poder. Com efeito, a legitimação dos saberes científicos é construída em seu próprio discurso e, portanto, não se descola de sua prática social.

Ora, se a ciência é uma produção social, não temos o direito de reservar-lhe, como pensam muitos outros filósofos da ciência, um lugar à parte, “à margem da cidade social”. Não pode ser considerada uma microssociedade possuindo suas regras próprias, seu código de honra, preservando sua identidade e sua tranquilidade no interior de uma sociedade global agitada por conflitos e contradições de todos os tipos. [...] Como todo grupo social constituído, o dos cientistas não pode escapar dos interesses industriais, financeiros e políticos das sociedades que o geram e o estimulam. (JAPIASSU, 1999, p. 158-159)

A socialização dos saberes acadêmicos através do conhecimento escolar é tradicionalmente desvalorizada por comparação das produções científicas, que reduz a cultura escolar à simplificação e à superficialidade. O que chamamos atenção aqui é o fato da escola estar pautada numa lógica diferente da academia e das ciências: a lógica curricular, na qual os saberes de referência são apenas uma face das diversas composições do currículo escolar. São também constituidores do saber escolar o conjunto de saberes dos professores/as, profissionais da área de educação, autores dos livros didáticos e editores das revistas de divulgação científica, dirigentes políticos do Ministério e das Secretarias da Educação, enfim, todos/as direta ou indiretamente ligados à escola.

É interessante notar a reciprocidade das diferentes finalidades sociais. Da mesma forma que a lógica escolar é diferente da acadêmica, nem sempre a lógica acadêmica se utiliza da lógica escolar. É comum ouvirmos nas primeiras disciplinas da graduação frases do tipo “esqueçam tudo que viram na escola” ou livros acadêmicos contrariando conhecimentos escolares ou reduzindo-os ao erro. O abismo entre os conhecimentos parece aumentar, mas esta distância deve ser percebida em termos de finalidades de cada um, não de legitimidade ou hierarquias.

No caso das disciplinas escolares de ciências biológicas, nem sempre estas utilizam como referência as disciplinas científicas que as nomeiam. Tomemos, a título de exemplo, a discussão sobre sexualidade no ensino de ciências. Os PCN

das ciências naturais para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998b, p. 46) recomendam que nas discussões sobre o eixo “ser humano e saúde”, o tema da sexualidade humana pode “ser assunto de grande interesse e relevância social”. Por outro lado, a sexualidade não se constitui tema nitidamente consolidado para a Biologia⁸.

Neste mesmo raciocínio, Selles e Ferreira (2005) discutem as finalidades não lineares da disciplina biologia no ensino médio ao analisar o tema da reprodução humana em um livro didático. Apesar das nítidas ligações evolutivas que o tema pode abarcar, as autoras afirmam sua relevância no ensino através do caráter utilitário e pedagógico desta temática. Em um livro do ensino médio analisados pelas autoras, percebeu-se a tensão entre saberes legitimados pelas ciências, como as descrições anatômicas de órgãos como o clitóris e o pênis, e pelo conhecimento cotidiano, como as relações entre reprodução e sexualidade. Neste último caso, a correlação feita pelo livro fica no âmbito da apresentação do tema, pouco explorado no decorrer do detalhamento das discussões sobre a reprodução humana (SELLES; FERREIRA, 2005). O conhecimento do ensino das ciências se situa como uma amálgama não exclusiva entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, numa relação heterogênea de poderes:

Ora o conhecimento cotidiano é entendido como um conhecimento a ser *suplantado* pelo conhecimento científico, o que faz deste o conhecimento a ser valorizado na escola, como indicam os trabalhos fundamentados na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. (LOPES, 1999, p. 137, grifo nosso)

O embate entre estes saberes no ensino se reflete nos obstáculos do desenvolvimento do conhecimento científico: a opinião, o senso comum e o empirismo imediato, característicos do conhecimento cotidiano. Lopes (1999) atenta, por outro lado, ao fato de que o conhecimento escolar não apenas é constituído pelos saberes científicos em conjunto dos saberes cotidianos, mas transformado, principalmente, da organização destes últimos, dos saberes do senso comum. Assim, fica evidente a tensão pragmática estabelecida na construção de conhecimento das ciências naturais, ora relevando os saberes

⁸ Ainda que, conforme discutido no capítulo anterior, a sexualidade se constitui como tema de interesse das áreas médicas e da psicologia, a tradição das Ciências Biológicas, oriundas da História Natural, se eximiram em construir a sexualidade humana como um campo de estudo.

legitimados pelas ciências biológicas, ora apresentando aspectos mais utilitários e cotidianos aos sujeitos em formação.

2.1.4

A dimensão machista do conhecimento científico

O espírito científico deve formar-se contra a Natureza, contra o que é, em nós e fora de nós, o impulso e a informação da Natureza, contra o arrebatamento natural, contra o fato colorido e corriqueiro. O espírito científico deve formar-se enquanto se reforma. Só pode aprender com a Natureza se purificar as substâncias naturais e puser em ordem os fenômenos baralhados. (BACHELARD, 1996, p. 29)

A tese de Bachelard (1996) retoma à racionalidade do conhecimento científico, premissa existente desde os tempos da Renascença, calcada nas relações de força e poder e que se converte em instrumentos de sistemas de produção. A ciência moderna construiu legitimidade na razão, no objetivismo, na eficácia e na dominação, historicamente vinculada à supremacia masculina (JAPIASSU, 1983) da ideologia científicista.

Esta parece ser uma interessante abordagem para pensar a oposição enfática do conhecimento científico ao conhecimento escolar, constantemente repressora da subjetividade, dos sentimentos e dos afetos. Tais relações entre ciência e racionalidade levam Japiassu (1983, p. 83, grifo do autor) a se questionar:

Seria a ciência uma instituição *masculina* ou *feminina*? Apesar do aparente bizantinismo dessa questão, muito embora possa parecer um delírio imaginarmos *a ciência* dependendo de uma análise em termos de sexualidade, nem por isso é desprovido de toda significação um estudo tentando mostrar que a ciência moderna se impôs, no Ocidente, fundada numa ideologia de tipo machista.

A origem desta dualidade se configura exatamente na origem da revolução científica do século XVII, na qual se intensificaram as aproximações culturais entre modelos masculinos de pensamento com objetividade e os modelos femininos de pensamento com subjetividade. De um lado, um modelo de homem supostamente forte, ativo, dominador, corajoso, racional e agressivo; do outro, a mulher representada como fraca, passiva, dominada, temerosa, pouco inteligente e meiga.

Japiassu (1983) associa este pensamento à finalidade última de afirmar a existência superior do homem sobre a mulher, antes encarada como verdade em si, agora justificada enquanto direito inalienável pela lógica da racionalidade. É através da noção da razão supostamente inerente ao homem que se fecha a ideologia cíclica machista que relaciona o conhecimento científico à capacidade masculina. À mulher, conforme muitos pensadores⁹ vão de fato afirmar, é negada a capacidade intelectual no empreendimento científico.

A raiz da superioridade masculina no conhecimento se intensifica, como nos lembra Foucault (1979, 1988), nas relações entre saber e poder. O que não significa dizer que o soerguimento das ciências modernas introduziu lógicas sexistas ao mundo, mas tampouco buscou atenuá-la na medida em que inculcou outras formas para corroborá-la. O que justificaria, então, a existência secular das relações desiguais entre homens e mulheres no campo social e, mais especificamente, na produção dos conhecimentos ditos científicos?

Na tentativa de responder esta pergunta, Japiassu (1983, p. 91) entende que a virilidade esteve sempre ameaçada pelas relações sexuais entre homens e mulheres: no leito, os homens passam a ter consciência de sua inferioridade diante da “fragilidade do pênis”; os homens falham diante do sexo, mas as mulheres, “‘pessoas’ sexualmente insaciáveis”, não. Este raciocínio permanece com o passar dos tempos e adquire formas distintas. No tempo em que a modernidade se instaura, a virilidade masculina passa a ser assegurada pelas relações de poder engendradas pelas ciências, ou seja, fazer ciência transformar-se-ia no meio de garantir a superioridade masculina e de manter as mulheres reservadas a seu estado de submissão.

Daí por diante, passa-se a recusar sistematicamente, no campo do conhecimento científico, toda uma série de valores que, segundo a ideologia machista, deveriam ser relegados ao domínio feminino: subjetividade, intuição, ternura, emoção, sensualidade, gosto das relações propriamente humanas, etc. (JAPIASSU, 1983, p. 92)

Diante desta hipótese machista da ciência, decorre, pois, a necessidade de subverter esta lógica, de repensar o conhecimento, seus símbolos e seus métodos. Consequência iminente de tempos pós-modernos, de identidades transitáveis e de

⁹ Japiassu (1983, p. 86-87) traz alguns exemplos com bases no pensamento aristotélico de superioridade do homem em relação à mulher.

relações de poder subvertidas, o sexismo científico carece de ser superado. Em sua conclusão, Japiassu (1983) entende que a mulher, com toda sua subjetividade característica, deveria fazer parte do sistema, jogar o jogo masculino da racionalidade científica para desconstruir o machismo das ciências. Ainda que na tentativa de superação, estas conclusões só podem fazer sentido enquanto a naturalidade masculina da objetividade e feminina da subjetividade fizer sentido, ou seja, enquanto as marcações identitárias sejam firmes e sólidas. Rich (2010, p. 22) coloca esta questão por um outro olhar:

Se as mulheres são as mais antigas fontes de cuidado emocional e da alimentação das crianças, meninos ou meninas, pareceria lógico colocar, ao menos a partir de uma perspectiva feminista, as seguintes questões: se a busca por amor e ternura em ambos os sexos não as conduz originalmente na direção das mulheres, então por que de fato as mulheres iriam sempre redirecionar aquela busca?

A ciência moderna, construída sob a égide do discurso identitário, não estaria também sob influência da performatividade do gênero (BUTLER, 2013a)? Não seria o método científico também compositor de estilos e de papéis de gênero, no caso, o que se chamou de masculino? Os questionamentos feministas, principalmente, as contribuições de Butler (2013a) sobre fluidez identitária do gênero e do sexo e de sua configuração na performatividade nos parecem apresentar algumas alternativas a sobrepujar esta lógica secular de supremacia masculina.

O “entrar no jogo” da ciência, como supõe Japiassu (1983), pode ter um efeito a curto prazo e consentir o papel das mulheres nas ciências, mas parece afirmar a marca da subjetividade feminina e, mais uma vez, contribuir em essencializar uma construção cultural e social. Enquanto “o espírito científico”, nos termos de Bachelard (1996), for um espírito da racionalidade machista e construtor de uma existência masculina, as relações de poder – que hierarquizam características tradicionalmente atribuídas às mulheres – permanecerão ditando as regras deste jogo. Aposto, assim, não no enquadramento dos sujeitos – homens ou mulheres – através características naturais, essenciais e dadas, mas que a ciência também seja encarada como uma prática performativa.

Pensar sobre a dimensão machista da ciência, em todo caso, nos possibilita pensar as justificativas as quais conhecimentos científicos estabeleceram sua superioridade para além dos domínios da ciência, como no caso do conhecimento escolar. Opto por pensar o conhecimento produzido na escola não apenas nas

legitimações científicas, mas em sua dimensão humana, construído a partir de sujeitos, de culturas diversas, de conhecimentos utilitários e pedagógicos.

2.2

Por uma epistemologia da prática: os saberes docentes

Considerando o histórico até aqui, bem como as críticas e limites para se pensar o conhecimento escolar, emerge, ao final da década dos anos de 1980, uma expansão do movimento que busca entender a relação dos professores com o conhecimento que produzem, consolidando a perspectiva dos saberes docentes¹⁰. Monteiro (2001) cita, dentre outras, as contribuições de Donald Schön, Lee Shulman, Philippe Perrenoud e Maurice Tardif na construção deste campo de pesquisa. No Brasil, além das perspectivas culturais e do cotidiano escolar, a inserção dos saberes docentes mobilizou novas maneiras de pensar os fatores que influenciam o conhecimento escolar e os processos de ensino e a aprendizagem.

Um dos trabalhos precursores sobre a problemática dos saberes docentes entre os pesquisadores brasileiros foi o de Tardif, Lessard e Lahaye (1991). Os autores investigam, inicialmente, os fatores que levam professores a ficarem situados externamente ao processo de produção de saberes. A base desta asserção irrompe com o pensamento moderno das ciências, na qual o conhecimento é singular, exato e independente do mundo social, tal como criticados na década de 1970. O conhecimento é objetivado a tal ponto que

nesta perspectiva, os saberes são mais ou menos assimilados aos ‘stocks’ de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica atuante e mobilizáveis nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais, etc. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 217)

Enquanto produto contido em pacotes de informação, o conhecimento passa a gerenciar-se sob forma de uma economia, seguindo a lógica de consumo. Não diferente, a escola se transforma em mercado de venda destes pacotes, incumbência final dos professores; reside aí a lógica da didática instrumental, já criticada por Candau (1983), em melhorar a forma, a maneira, a técnica como os professores *transmitem* os conhecimentos aos estudantes. A função do professor

¹⁰ Para uma análise mais detalhada, ver MONTEIRO (2002).

vai, nesta lógica, menos a formar sujeitos, mas a equipá-los com um conhecimento pronto, já produzido.

Tardif (2000, p. 10) defende, assim, uma epistemologia da prática profissional, ou seja, “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Assim, vai se estabelecendo uma nova perspectiva de estudos que dialogará profundamente com as pesquisas em currículo, didática e, também, formação de professores, através do modelo de análise social dos saberes docentes (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991) e a relevância do tempo no magistério para os saberes profissionais no magistério (TARDIF; RAYMOND, 2000)¹¹. Vale registrar, ainda, a análise crítica de Perrenoud (2001) para estruturar esta epistemologia, tal como veremos mais adiante.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) compreendem os saberes docentes como uma amálgama constituída de outros quatro saberes envolvidos na prática docente: saberes da formação profissional; saberes das disciplinas de referência; saberes curriculares e saberes da experiência. Decorre disto uma primeira consequência: *os saberes docentes são plurais*. Para Monteiro (2001), o aspecto multifacetado dos saberes docentes se assemelha com a proposta de Lee Shulman, estabelecida cinco anos antes, sobre os campos de conhecimentos (*knowledge base*) mobilizados pelos professores.

Os saberes da formação profissional são aqueles oriundos das faculdades de educação ou da educação normal, ou seja, das ciências educacionais, mas não se limitam apenas nas ciências de origem. Os saberes da formação se constituem também de uma ideologia pedagógica, ou seja, formam “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas” (TARDIF, 2002a, p. 37).

As disciplinas de referência – biologia, matemática, literatura, artes, etc. – constituem os saberes disciplinares dos professores. Sua origem está nas instituições universitárias e correspondem aos diversos campos do conhecimento formado pela sociedade, selecionados e definidos pelas universidades.

¹¹Os textos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif e Raymond (2000) foram revisados e compõe os dois primeiros capítulos do livro “Saberes docentes e formação profissional” (Editora Vozes, 2002), com autoria apenas de Tardif. Evitaremos ocultar seus colaboradores. Entretanto, as citações aos artigos serão feitas em cima dos textos publicados no livro apenas por uma questão estética da escrita e das mudanças no acordo ortográfico.

Tanto os saberes disciplinares quanto os saberes das ciências da educação são empreendidos durante a formação para o magistério. Os saberes curriculares, por outro lado, formam-se ao longo da carreira docente e representam o conjunto de saberes legitimados pela instituição escolar e apresentam “os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2002a, p. 38).

Estes três saberes iniciais ocupam uma esfera de origem que não é controlada pelo professor, no sentido que este não definiu o que vem a ser o currículo e, tampouco, os saberes acadêmicos legitimados pela pedagogia e pelas disciplinas de referência.

A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. (TARDIF, 2002a, p.40)

A crítica de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) é a relação de exterioridade do professor com os saberes por ele articulados, a distância social e epistemológica que separa cientistas de professores, na qual o primeiro produz e o segundo repassa o conhecimento. Considerando os três saberes até agora levantados, o professor não é responsável pela produção de nenhum, e no cumprimento destes três reside a ideia do professor-transmissor, aquele que transmite os pacotes de conhecimento para seus estudantes. Incide, neste argumento, uma segunda consequência, talvez a mais cara para a profissão: ***os saberes docentes são desvalorizados.***

Schön (1995) já havia criticado esta postura ao conceber a ideia de professor-reflexivo, aquele que analisa o processo de ensino e aprendizagem na relação com seus educandos. O professor, para além dos formalismos didáticos ou curriculares, está constantemente interpretando a realidade durante o seu ato, ao que o autor chama de reflexão-na-ação, e após, uma reflexão *sobre* a reflexão-na-ação.

Da centralidade da ação docente na construção de conhecimentos pelo exercício de sua prática reflexiva cotidiana emerge outro tipo de saber descrito por Tardif, Lessard e Lahaye (1991): ***os saberes docentes surgem da experiência.*** Não possuem origem externa e muito menos são legitimados por outrem, senão da própria vivência individual e coletiva do grupo docente. As diversas condições

trazidas pelo ambiente escolar, seus múltiplos atores sociais, as variadas interações praticadas na escola e a própria capacidade autônoma em tomar decisões (SCHÖN, 1995; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991) são aspectos condicionantes da prática docente. Os saberes docentes porque surgem da experiência conferem heterogeneidade ao seu trabalho e

[...] exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre a prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. (TARDIF, 2002a, p. 50)

Os saberes da experiência são *suis generis* na medida em que não se limitam a um período de tempo nem a um conjunto de normas e regras, mas se estabelecem na prática, na ação, no fazer docente, interpretando e reorientando sua profissão. Os saberes da experiência, assim, preparam os professores com um saber-fazer dentro das possibilidades de trabalho de acordo com três condições (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 229): (1) as relações desenvolvidas com os sujeitos no exercício de sua prática; (2) as obrigações definidas por seu ofício; (3) a organização da instituição escolar.

As interseções e correlações entre estas condições são formadoras de um *habitus*, ou seja, de esquemas de pensamento, posicionamento e ação capazes de reflexão no momento de suas ações. Os saberes da experiência formam um senso crítico não apenas para sua própria relação com a prática, mas também para com outros saberes, outras fontes de conhecimentos.

Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, *eliminando* o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e *conservando* o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. (TARDIF, 2002a, p. 53, grifo nosso)

O exercício de eliminar ou de conservar saberes nos indica que o professor é, em última instância, agente transformador dos saberes escolares, a partir do que este profissional carrega em sua bagagem formativa e suas obrigações para com o conhecimento escolar, com os processos de ensino e aprendizagem e com a instituição escolar. Constitui, por fim, a quarta consequência: ***os saberes docentes são estratégicos***. Para além da categorização da pluralidade dos saberes docentes ou da denúncia de sua desvalorização, a análise de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) exalta a importância dos saberes da experiência enquanto “núcleo vital do

saber docente” (2002a, p.54), condição para reformulação da profissão docente por trazer para si a autoria produtora de conhecimentos legítimos.

Reconhecer a pluralidade do saber docente enquanto criadora de um saber específico e pessoal é um importante passo na superação da racionalidade técnica da profissão docente (CANDAU, 1997; MONTEIRO, 2002; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991). Não obstante, somente conhecer as possíveis naturezas e proveniências sociais dos saberes docentes parece pouco para uma análise mais aprofundada da importância docente para o conhecimento escolar.

Neste sentido, somam-se as contribuições de Perrenoud (2001) com uma série de escritos sobre a atividade docente e dentre estes, sublinhamos a crítica feita sobre os limites e riscos de analisar os recursos cognitivos dos professores através de conhecimentos determinados. O sociólogo suíço discorda da necessidade acadêmica em ampliar e categorizar a noção de *saberes* no intuito de verificar a prática docente e propõe, para tal, que seja necessário olhar a questão das *competências*, que englobam os saberes, mas não estão limitados a estes: “ao contrário dos conhecimentos, que são representações organizadas da realidade ou do modo de transformá-la, as competências são *capacidades de ação*” (PERRENOUD, 2001, p. 139, grifo do autor). As competências não são representações, mas sim ações pautadas no *habitus* do professor, em esquemas práticos de percepção, avaliação e decisão.

Perrenoud (2001) chama a atenção para a urgência e a incerteza que o saber-fazer da profissão docente lida no cotidiano escolar. Se as relações entre cultura e escola mostraram a profissão docente imersa numa prática subjetiva, constantemente tensionada pelas experiências pessoais de vida, pelos sujeitos envolvidos no ambiente escolar e pelos anseios sociais depositados na educação, a ação do professor não pode se limitar a técnicas de articulação entre saberes específicos.

A proposta de Perrenoud (2001) é de relativizar os saberes da experiência. Ora, sendo o conhecimento uma representação que aspira à realidade, os saberes, qualquer que sejam, são sempre oriundos de alguma experiência. Assim, são propostas duas formas pormenorizadas de saberes: os saberes eruditos e os saberes do senso comum, ambos arraigados na experiência, mas de modos distintos. A diferença entre estes se dá, basicamente, em questões de legitimidade, codificação e publicidade, ou seja, a distinção ocorre de um polo tradicionalmente legítimo,

passível de ser analisado e compreendido e, por isso, possuem um *status quo* propositalmente difundido.

Os saberes eruditos não correspondem necessariamente aos saberes científicos – construídos pela ciência –, o que implica entender os saberes científicos podem ser ora eruditos, ora do senso comum. Não obstante, a característica que os diferencia reside no interesse de cada um: os saberes eruditos buscam “guiar a ação racional” (PERRENOUD, 2001, p. 151), enquanto que os do senso comum constroem identidades, dão sentido à vida cotidiana. Nestes, residem nítidas distinções entre objetividade do saber erudito e subjetividade do saber do senso comum.

Não creio que a crítica de Perrenoud (2001) invalida as contribuições de Tardif, Lessard e Lahaye (1991). Entretanto, propõe olhar para os saberes docentes não em função de suas origens ou de suas representações, mas em sua complexidade na ação (MONTEIRO, 2001). Os saberes docentes precisam ser estabelecidos, reconhecidos e repensados não para se divagar sobre estes ou para organizá-los em categorias, mas para inseri-los na complexidade do saber-fazer docente.

Tardif e Raymond (2000) reconhecem as limitações propostas e estabelecem uma segunda forma de assentir a multiplicidade dos saberes docentes. Interessa para os autores nesta segunda análise compreender o papel do tempo de trabalho no magistério e da trajetória de vida percorrida pelos professores e professoras a constituir os saberes docentes, na medida em que trabalhar significa, principalmente, aprender a trabalhar, “*ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho*” (TARDIF, 2002b, p. 57, grifo do autor).

A Tabela 8 reproduz o quadro apresentado por Tardif e Raymond (2000, p. 63), uma revisão sobre a pluralidade dos “saberes dos professores”. A reformulação dos saberes caminha no distanciamento das categorias disciplinares, como a que foi feita anteriormente sobre os saberes da formação profissional, das disciplinas de referência e curriculares, bem como se aproxima das experiências vividas pelos docentes em sua trajetória. É menos importante, por exemplo, entender as diferentes concepções da formação – sejam de bases pedagógicas ou das ciências de referência – e mais centrar no papel da sua formação enquanto experiência *per se*, como propõe o terceiro ponto da tabela.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
1. Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
2. Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
3. Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
4. Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
5. Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Tabela 8: Quadro adaptado de Tardif (2002b, p. 63).

Com efeito, os cinco pontos levantados na Tabela 8 representam um aprofundamento do papel da história de vida dos professores para a construção dos saberes docentes, que se estabelecem na vida de cada professor e professora, junto a outros sujeitos, na sua formação e no cotidiano escolar, o que significa dizer que os saberes docentes são caracterizados por um sincretismo particular (TARDIF; RAYMOND, 2000): além de serem plurais, os saberes docentes não podem ser concebidos como um repertório de conhecimentos aos quais os professores utilizam como ferramentas para engendrar seu trabalho. Por sincretismo, entende-se a complexidade da reflexão e do agir na tomada de decisões dos professores diante dos mais diversos fenômenos sociais que interagem com seu pensamento: regras, afetos, estimas, propósitos e metas, papéis sociais, etc.

Se na primeira análise sobre os saberes docentes (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991), o currículo – enquanto conhecimento escolar – se constituía como aquele legitimado pela instituição escolar, esta segunda perspectiva amplia o entendimento formador e o desloca do papel escolar: o currículo corresponde a saberes que estão, de alguma forma, presentes nos pontos 3, 4 e 5 da Tabela 8. Esta é uma consequência da relevância sincrética para estes novos saberes

docentes, não imersos numa disciplina ou numa categoria, mas na competência profissional e na capacidade de tomada de decisões.

Esta mudança de foco das análises sobre os saberes docentes – das instâncias estruturantes em Tardif, Lessard e Lahaye (1991) para a papel do tempo de magistério em Tardif e Raymond (2000) – descentraliza o papel da formação docente, da formação acadêmica em seu sentido estrito para a construção dos saberes dos professores. Os novos interesses do papel temporal para o magistério os dividem em dois momentos: as experiências pré-profissionais e as profissionais. Esta dupla concepção

permite, ao mesmo tempo, perceber melhor a dimensão historicamente construída dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser do professor, na medida em que estes são incorporados às atitudes e comportamentos dele por intermédio de sua socialização profissional. (TARDIF, 2002b, p. 81)

Tardif e Raymond (2000) levantam uma série de trabalhos que mostram a importância das experiências anteriores à profissão na formação da identidade do professor e do que estes entendem sobre o ensino. Existem dois pontos centrais nas socializações desta fase: em primeiro lugar, a docência¹² é uma profissão onde o trabalhador conhece, vive e experimenta o local de trabalho antes mesmo de se decidir trabalhar neste mesmo local. Considerando somente o ensino fundamental e médio, os alunos passam cerca de doze anos imersos na cultura escolar e ali formam crenças, valores sobre o próprio ambiente escolar e seu cotidiano. A relação com a escola permanece estruturada no professor iniciante e tende a se estabilizar através do tempo.

Em segundo lugar, a socialização fora da escola também vai constituir o caráter e a identidade profissional do professor. As mais diferentes formas de vivenciar culturalmente o mundo e as relações estabelecidas com os amigos, com a família e com outros grupos sociais formam valores para os sujeitos. Em suma, a profissionalização não ocorre num terreno neutro, tampouco com sujeitos desconectados do tempo, do espaço e, principalmente, da cultura experimentada até sua formação.

As experiências da profissão são igualmente formadoras do saber-fazer docente. O estudo da carreira (TARDIF; RAYMOND, 2000), considera dois

¹² Entende-se por “docência” a atividade dos professores e professoras da escola básica.

fenômenos complementares no estabelecimento da profissão: a institucionalização e a representação subjetiva. Ao mesmo tempo em que a carreira representa uma realidade social e coletiva, ou seja, os sujeitos estão imbuídos em normas institucionais e em papéis de trabalho, sua ação subjetiva modela a própria carreira. A profissão exige competências do profissional ao passo que este a reconfigura no cotidiano da sua prática. A pesquisa empírica realizada por Tardif e Raymond (2000) mostra que esta dupla característica não é experimentada por igual no magistério. Geralmente, é estabilizada com o tempo na profissão e depende das condições de trabalho. Assim, *os saberes docentes são pragmáticos*.

Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores. E é através do cumprimento dessas funções que eles são mobilizados, modelados, adquiridos, como tão bem o demonstram as rotinas e a importância que os professores dão à experiência. (TARDIF, 2002b, p. 105)

Entendo as limitações que a noção de saberes docentes traz à discussão, principalmente, na tentativa de categorizá-lo e compreendê-lo em estratos, como se houvesse limites exatos onde um começa e outro termina. Tardif (2013) reconhece que, passados trinta anos desde que se voltou à profissionalização da carreira docente, as pesquisas sobre o conhecimento dos professores permanecem estagnadas. Além desta tentativa de categorização e isolamento de diversos saberes, Tardif (2013, p. 567-568) apresenta outros dois motivos para os limites dos saberes docentes: (1) continua se mostrando um campo fragmentado, de teorias “que nunca chegaram a se unir em torno de uma visão comum do conhecimento próprio dos professores”; (2) por se constituírem na prática, a discussão sobre os saberes parece normatizar com bases predefinidas em valores sociais e educativos.

Por outro lado, não nego sua complexidade ao discutir a importância do protagonismo do professor no processo em que são construídos os conhecimentos escolares. Segundo Tardif (2013), é preciso abordar os conhecimentos dos professores a partir do que fazem em suas práticas para que estes estudos reconheçam a profissionalização da educação, principalmente, para a carreira docente. Assim,

em última análise, os conhecimentos dos professores continuam constituindo atualmente um desafio central, não somente para a pesquisa, mas também, e talvez principalmente, para a própria profissão docente. Até o momento, essa profissão não conseguiu ver reconhecidos seus conhecimentos, por falta de conhecê-los realmente. (TARDIF, 2013, p. 569)

Nesta pesquisa, reconheço a relevância da formação inicial para construção de concepções sobre o conhecimento dos professores (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991). Entretanto, estes saberes devem se constituir não como uma série de conhecimentos específicos, mas enquanto a etapa da vida que diferencia o sujeito antes e depois do exercício da profissão docente. Das características trazidas por Tardif (2002b, p. 109-110), destacamos três centrais em nossas análises.

Em primeiro lugar, os saberes experienciais dos professores são *sociais*. Portanto, são também políticos, construídos nas interações, relações e, principalmente, no julgamento destas relações;

são *sociais* porque, como vimos, os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, etc.) e *são adquiridos em tempos sociais diferentes*: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso da profissão, da carreira... São sociais também porque, em certos casos, são explicitamente produzidos e legitimados por grupos sociais como os pesquisadores universitários, por exemplo, as autoridades curriculares, etc. (TARDIF, 2002b, p. 104-105, grifo do autor)

A sociabilidade do saber docente tanto legitima um conhecimento determinado para o professor quanto para que o próprio professor legitime outros conhecimentos. Por ser um saber social, as diferentes culturas possuem diferentes valores curriculares e estão sempre em disputa de autenticidade na escola.

Em segundo lugar, os saberes docentes são *práticos* na medida em que se constitui na marca do fazer do trabalhador, o que caracteriza seu saber como único, pessoal. São saberes pragmáticos, que existem *na* e surge *da* prática.

Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores. E é através do cumprimento dessas funções que eles são mobilizados, modelados, adquiridos, como tão bem demonstram as rotinas e a importância que os professores dão à experiência. (TARDIF, 2002b, p. 105)

Desta forma, não é possível afastar os saberes docentes do seu exercício, do cotidiano escolar, do interior das salas de aula e do próprio ambiente escolar. Os saberes docentes não se estabelecem nas teorias educacionais, mas durante sua prática e influenciada por esta.

Por fim, os saberes docentes são *existenciais*, estão ligados à trajetória de vida, à identidade dos professores, suas maneiras de vivenciar o mundo, aos valores e crenças atribuídos ao longo da vida, antes e durante o exercício do magistério.

São *existenciais*, no sentido de que um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastros de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. (TARDIF, 2002b, p. 103, grifo do autor)

Esta talvez seja a característica mais relevante para este estudo. Ao reconhecer o docente como um sujeito pertencente ao mundo, capaz de refletir na ação, de tomar decisões na urgência do ensino, os saberes docentes o compreendem como um intelectual, formador de currículos em prática, protagonista da ação de ensinar. A categoria dos saberes docentes contribui para distanciar o caráter passivo do ensinar e para rechaçar a racionalidade técnica de seu saber-fazer como se fosse um mero como-fazer.