

Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire

Teaching Knowledge: Dialoguing with Tardif, Pimenta and Freire

Osmarina Block^{a*}; Rita Buzzi Rausch^a

^aUniversidade Regional de Blumenau, Programa de Pós-Graduação em Educação, SC, Brasil

*E-mail: osmarina.block@gmail.com

Resumo

Partindo do princípio que o professor estrutura e orienta sua própria prática, sendo dela sujeito e a ela atribuindo sentidos de acordo com os seus conhecimentos, esta pesquisa objetiva desvelar contribuições das ideias de Tardif (2004), Pimenta (2000) e Freire (2009) acerca dos saberes docentes à formação inicial de professores. De cunho qualitativo, caracteriza-se segundo seu objetivo, como descritiva, tendo adotado como procedimento a pesquisa bibliográfica. Infere-se que para os autores em estudo, os saberes docentes encontram na etapa da formação inicial para a docência um campo produtivo e necessário para a geração de conhecimentos, requerendo que o futuro professor seja capaz de identificá-los, compreendê-los e a partir disto legitimá-los por meio da ação prática educativa. Assim, os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais de Tardif (2004); os saberes da experiência, do conhecimento, os saberes pedagógicos de Pimenta (2000) e os saberes necessários à prática educativa de Freire (2009): não há docência sem discência, ensinar não é transferir conhecimento e ensinar é uma especificidade humana, formam um aporte teórico que contribui para reflexões que anseiam ampliar o entendimento de que ser professor requer a apropriação de conhecimentos para a formação de uma epistemologia da própria formação docente. Os saberes elencados pelos autores encontram constantes pontos de convergência e reciprocidade visando que a formação para a docência requer um olhar para o professor enquanto indivíduo, constituído particular e coletivamente e um pensar sobre a ação prática com vistas à autonomia do mesmo enquanto ser humano e profissional.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Docência. Saberes docentes.

Abstract

Assuming that teachers build and guide their own practice, being its subject and giving it directions according to their knowledge, this research aims to uncover contributions from Tardif (2004), Pimenta (2000) and Freire (2009) ideas about teaching knowledge on teacher training. This research has a qualitative approach; it is characterized as descriptive according to its purpose, and adopted the bibliographic research as a procedure. It is inferred that for the authors in study, teaching knowledge find a productive and necessary field in the initial teacher education, requiring that the future teachers become able to identify, understand and legitimize it through educational practices. Therefore, the knowledge of professional teaching education, disciplinary, curricular and experiential training from Tardif (2004), the experience knowledge, pedagogical knowledge from Pimenta (2000) and the knowledge necessary for educational practice from Freire (2009): there is no teaching without students, teaching is not to transfer knowledge and teaching is a human specificity, they form a theoretical framework that contributes to reflections that crave to enlarge the understanding that being a teacher requires the dissemination of knowledge for the formation of an epistemology of the teacher education itself. The knowledge listed by the authors is constantly converging and they are in reciprocity targeting that the education for teachers requires a look at the teacher as an individual and a thought on practical actions focused on teacher's autonomy.

Keywords: Initial Teacher Education. Teaching. Teaching Knowledge.

1 Introdução

A formação de professores se dá em um processo contínuo de desenvolvimento, caracterizado por fases que englobam toda a carreira docente. A formação inicial, como uma destas fases, compreende um período primordial onde os professores adquirem conhecimentos teórico-práticos que possibilitem a prática do ensino de qualidade (MARCELO GARCÍA, 1999). Estudos contemporâneos vêm revelando, como primordial ao ofício docente, a apropriação de saberes que são determinantes para a profissionalização, bem como marcam o início do processo de construção de identidade do professor. Este foco diverge da visão simplificada que anteriormente se apresentava de uma formação inicial que objetivava desenvolver variadas competências e técnicas

junto aos futuros professores, preparando-os para sua atuação “[...] realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica” (NÓVOA, 1995, p. 15). Dito de outra forma, se antes a prioridade da formação profissional era focada no desenvolvimento de competências e técnicas, agora se evidenciou que apenas isto é irrisório diante da complexidade que envolve o exercício da profissão docente. A atuação deste profissional é permeada por desafios que superam as questões de aquisição de competências e aplicação de técnicas, que acaba por priorizar os conhecimentos disciplinares que advêm da teoria, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos oriundos da ação prática que de fato ocorre na escola. Instaura-se neste sentido, um dos grandes desafios do professor em decorrência da formação inicial: por em prática, na sala de

aula, o que aprendeu apenas na teoria. É quando ocorre, de acordo com Marcelo García (1999), o enfrentamento com a realidade da sala de aula, que acaba por ocasionar o chamado “choque de realidade”. Pimenta (2000) corrobora com esta discussão ao enfatizar que os cursos de formação inicial têm desenvolvido um currículo formal composto por conteúdos e atividades de estágio que se distanciam do cotidiano escolar, em contrassenso ao ato de educar como uma prática social, o que por si só também prejudica o processo de construção da identidade e profissionalização docente. Portanto, foi e tem sido necessário ampliar a visão que se tem de uma formação inicial que seja eficiente para a preparação de futuros professores. Deste modo, torna-se imprescindível levar em conta que os professores são profissionais essenciais na construção da escola enquanto *lócus* de ensino e aprendizagem e, como tal, deve-se considerar na formação inicial que “as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo” (PIMENTA, 2000, p.7).

A partir deste contexto, vem se multiplicando, desde a década de 1990, as pesquisas que tentam responder várias questões no que tange o universo dos saberes docentes (TARDIF, 2004). Os resultados dessas pesquisas evidenciam que a prática docente exige o emprego de conhecimentos plurais e diversificados, sendo que muitos destes têm sua construção iniciada durante o processo de formação inicial do professor, colocando-o em evidência, como sujeito da produção de seus saberes, por natureza, múltiplos e amplamente caracterizados pelo fator social. Freire (2009) enfatiza que o professor precisa se assumir enquanto sujeito produtor de saberes, para que sua prática educativa seja capaz de viabilizar a construção do conhecimento e não se reduza apenas ao ato de transmitir ou de transferir conhecimento.

Nesta pesquisa, dialoga-se com os estudos de Tardif (2004), Pimenta (2000) e Freire (2010) acerca dos saberes e sua relação com a profissionalização e a construção da identidade docente, o que suscitou a seguinte indagação: quais as principais contribuições de Tardif (2004), Pimenta (2000) e Freire (2009) acerca dos saberes docentes a serem desenvolvidos na formação inicial de professores? Logo, o objetivo geral constitui-se em desvelar contribuições das ideias de Tardif (2004), Pimenta (2000) e Freire (2009) acerca dos saberes docentes na formação inicial de professores, colaborando com as discussões atuais que permeiam o campo da educação, no sentido de gerar elementos de estudo e reflexão sobre a formação inicial.

A pesquisa é de cunho qualitativo, caracterizando-se, segundo seu objetivo, como descritiva. Foi adotada, como procedimento, a pesquisa bibliográfica. Cabe ressaltar que as ideias destes autores não foram analisadas individualmente, optou-se em relacioná-las buscando aproximações. Primeiramente é realizada uma contextualização, tendo como base os saberes docentes na formação inicial; na sequência,

são apresentados os conceitos e a caracterização dos saberes docentes de acordo com Pimenta (2000), Tardif (2004) e Freire (2009), destacando-se contribuições das ideias destes autores para a formação inicial de professores.

2 Desenvolvimento

2.1 Saberes docentes no contexto da formação inicial

Tornar-se profissional numa área de atuação, requer habilidades e domínio para executar determinadas funções, tomar decisões e agir em prol do que a profissão exige. Nesse sentido, tornar-se professor demanda a passagem por um processo de construção de conhecimentos, ou seja, de construção de saberes permeado pelas relações sócio culturais do ser humano, tendo como destaque, no caso do professor, sua formação inicial para a docência.

Durante a formação inicial, aos poucos, o futuro professor vai construindo sua identidade profissional, que sofre influências diversas, permitindo uma constante ressignificação do que é ser professor para cada professor. É um processo coletivo, vivenciado socialmente que resulta em mudanças individuais. Conforme Nóvoa, (1995, p. 16):

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção e de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. [...] É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

Em suma, a formação da identidade do professor caracteriza-se como um processo complexo que possui, por meio dos saberes docentes, uma fonte constante de subsídios para alavancar e manter o movimento necessário à sua progressão. Tardif (2004), Pimenta (2000), Freire (2009) esclarecem que os saberes docentes não advêm somente da formação inicial, tão pouco ali se encerram. Seu processo de construção possui fontes diversas que levam em conta o sujeito professor nas suas variadas formas de ser e estar no mundo, suas experiências de vida, entre outros aspectos que lhe conferem um caráter de subjetividade. Porém, é justamente durante a formação inicial que os saberes docentes requerem um intenso investimento, contribuindo para preparar o futuro professor, de modo que este consiga começar a atuar na profissão, ampliando gradativamente seu grau de autonomia para lidar com as situações que permeiam a escola de modo geral. Investir na apropriação de saberes na formação inicial não garante o sucesso ao exercer a profissão da docência, mas, proporcionará ao futuro professor um referencial de base que atenda as demandas que a profissão exige. Os saberes docentes são definidos por Tardif (2004, p.36) como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Assim, é possível perceber que a construção do saber do professor

demanda conhecimentos de fontes diversas, sendo justamente por meio da junção, da mistura destas fontes que o mesmo surge, ou seja, não há como desempenhar uma prática educativa com base em apenas uma única fonte de saber. Tardif (2004) atribui algumas características fundamentais aos saberes dos professores. Uma delas é a temporalidade, que está vinculada a todo processo de escolarização do professor, desde a infância até a fase de licenciatura, ou seja, as concepções que os professores vão formando sobre o processo de ensino e aprendizagem têm como fonte também, sua própria história de vida e de aluno. O autor também infere que saberes docentes são plurais e heterogêneos, isto devido a sua diversidade de fontes. Entre elas, pode-se citar como marcante a formação inicial. Vislumbram-se da mesma forma, a pluralidade e a heterogeneidade em decorrência dos objetivos de ensino elencados para a prática pedagógica, que estão ligados a teorias e práticas diversas que se adequam as situações exigidas na rotina de trabalho do professor. Ora, se os alunos possuem características de desenvolvimento e aprendizagem singulares, do mesmo modo o professor vai selecionar variadas formas para tentar propiciar um ensino que seja eficaz. O processo de mediação da aprendizagem e as interações entre aluno e professor também viabiliza a percepção de que o saber docente é plural e heterogêneo, no sentido de que a atuação em sala de aula requer uma dinâmica complexa para atingir objetivos de ensino. Para uma reflexão final acerca disto, se destaca que os saberes dos professores estão impregnados de marcas do ser humano. Tardif (2004, p.268) esclarece que:

[...] os alunos são seres humanos cujo assentimento e cooperação devem ser obtidos para que aprendam e para que o clima da sala de aula seja impregnado de tolerância e de respeito pelos outros. Embora seja possível manter os alunos fisicamente presos numa sala de aula, não se pode forçá-los a aprender. Para que aprendam, eles mesmos devem, de uma maneira ou de outra, aceitar entrar num processo de aprendizagem.

Esta argumentação do autor torna evidente que os saberes docentes perpassam pelo campo das emoções e da ética profissional. O saber da docência não se constitui apenas com conhecimentos de origem científica e pedagógica, mas sim, conforme Freire (2009), torna imprescindível que o professor se reconheça como um ser pensante, dotado de interesses e movido por questionamentos que impulsionem sua fala de modo que esta se torne um aprendizado de escuta. Para o autor, a educação é um processo de humanização e, por isto, os alunos, seres humanos, suscitam no professor, em decorrência da relação e dos vínculos estabelecidos no âmbito da sala de aula, um autoconhecimento, um saber sobre si mesmo que pode resultar em um saber lidar melhor com suas formas de ensinar. Freire (2009) enfatiza que professor e aluno são sujeitos produtores de saberes, onde um influencia e deixa marcas no saber construído pelo outro. Daí a premissa de Freire tão destacada no meio educacional: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades

para a sua produção ou a sua construção”. Para o autor, os saberes necessários à prática educativa são imprescindíveis, tal como são por ela legitimados por meio da relação com o aluno, onde se justificam, se renovam e se ampliam. Freire reforça que tais saberes “[...] devem ser conteúdo obrigatório à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora” (2009, p. 22).

Os saberes docentes na formação inicial se configuram como elementos constitutivos da identidade profissional do docente que, como afirma Pimenta (2000, p.18) “[...] não é um dado imutável”. A base está na formação inicial do professor, que por meio da mobilização do estudo das teorias da educação, da didática, o futuro professor vai incorporando o ensino como uma prática social (PIMENTA, 2000). Ressalta-se que o objetivo do curso de licenciatura é formar o futuro professor, capacitando-o para o exercício da profissão e, deste modo, fazer com que, de fato, assumam-se como profissional, tornando-se ele próprio um investigador de sua prática educativa a ponto de reestruturar, produzir e transformar seus saberes e sua identidade profissional.

Contudo, o desenvolvimento profissional docente não se constitui meramente com um diploma de licenciatura. Conforme Tardif (2004), o diploma confere um título que delimita e preserva a área profissional, de modo que não se permita a atuação de profissionais de outras áreas ou ainda não formados. O autor ainda enfoca que a profissionalização docente é um movimento em busca de reforma pelos fundamentos epistemológicos da função do professor, que tem como cerne a prática docente. Estes fundamentos epistemológicos são formalizados por intermédio de conhecimentos advindos de várias áreas do conhecimento durante o processo de formação inicial. Diante deste contexto, infere-se que os saberes docentes, enquanto temporais, plurais, heterogêneos, permeados por marcas de seres humanos, são revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento, fazendo com que:

[...] um professor de profissão não seja somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por agentes sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2004, p.230).

Noutras palavras, há entre os saberes da docência, a formação da identidade do professor e a sua profissionalização, uma relação imbricada. O que confere a formação inicial a tarefa de perceber o futuro professor como sujeito de sua própria formação, articulando processual e gradativamente a aquisição de conhecimentos que o auxiliem a se tornar corresponsável pela sua própria aprendizagem e como tal, produza saberes que serão empregados na sua prática docente, assumindo assim uma postura de criticidade em relação ao seu fazer e ao seu ser professor.

2.2 Saberes da docência, saberes docentes e saberes necessários à prática educativa

As pesquisas realizadas no âmbito da educação, mais especificamente no que tange a formação de professores vem sucessivamente dando maior ênfase aos estudos que envolvem a subjetividade do professor, considerando-o como um sujeito com histórias de vida pessoal e profissional, que promove e mobiliza saberes no exercício de sua prática. Esta premissa permeia também os estudos de Tardif (2004), Pimenta (2000) e Freire (2009), que tomam como eixo norteador em suas pesquisas, a construção de saberes como cerne que suporta a ação prática do docente.

Assim, a produção de saberes na formação inicial está vinculada a sua aplicação prática, ou seja, a base do ensino nos cursos de formação visa a construção de conhecimentos oriundos do campo da Pedagogia que os futuros professores deverão ter a capacidade de converter em práxis pedagógica, o que se refere à relação teoria e prática. A produção de saberes docentes não pode ser limitada somente ao processo de formação do professor, a própria prática docente é fonte de produção de saberes. Portanto, é durante a ação didática pedagógica que a identidade e a profissionalização docente vão se consolidando. Os saberes são produzidos para subsidiar a ação prática da mesma forma que também se formam, se reelaboram e se reestruturam a partir dela. É na prática educativa que os saberes docentes são aplicados, testados, verificados e desta forma vão sendo legitimados, e é justamente esta dinâmica que faz com que se originem também por meio dela. É por meio da prática que o professor exercita a teoria de modo a agir sabendo tomar decisões, fazer escolhas e redirecionar o seu trabalho pedagógico. Desde modo, por meio da construção dos saberes docentes, a formação inicial visa capacitar o professor para que este assumira uma identidade profissional emancipadora, com perfil de pesquisador, de busca constante pelo conhecimento para superar as dificuldades que possam surgir durante o processo de ensino e aprendizagem. Pimenta (2000) esclarece que é por meio de um movimento de articulação entre os saberes que os professores podem se tornar capazes de perceber as peculiaridades de sua atividade profissional e com base nisso reconfigurarem suas formas de saber-fazer docente de modo sistemático, dinâmico e contínuo. A autora usa como referência a expressão saberes da docência definindo três categorias: os saberes pedagógicos, a experiência e o conhecimento. Os saberes pedagógicos são aqueles ligados a todo contexto que envolve a pedagogia enquanto ciência da educação. Trata das questões epistemológicas que foram estruturando o campo da educação ao longo dos tempos, as teorias, as concepções de ensino, de escola e de educação de modo geral. A autora enfatiza que ao ter contato com os saberes sobre a educação e Pedagogia, os docentes “[...] podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se

produzem saberes pedagógicos, na ação” (PIMENTA, 2000, p.26).

Sobre o saber da experiência, a autora indica que, ao iniciarem sua formação inicial, os alunos já trazem consigo conhecimentos acerca do ofício da profissão que provêm de suas experiências enquanto alunos. A partir das interações vividas com professores nos vários anos de sua caminhada escolar, os futuros docentes são capazes de perceber quais de fato detinham conhecimento acerca dos conteúdos das disciplinas, quais se destacavam na parte didática, quais contribuíram de forma mais intensa para sua formação humana e até lhe servem de inspiração para sua futura carreira profissional.

Em vista disso, Pimenta (2000, p.20) argumenta que

o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor.

O saber da docência destacado como conhecimento, diz respeito às áreas do conhecimento propriamente ditas, porém, a autora enfatiza que os alunos, futuros professores, devem se apropriar dos conhecimentos teórico científicos, culturais e tecnológicos visando também seu processo de desenvolvimento humano.

Tardif (2004) usa a expressão saberes docentes, e elenca quatro categorias: formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. O saber da formação profissional subdivide-se em dois eixos, o das ciências da educação e o da ideologia pedagógica. As ciências da educação são também vinculadas às ciências humanas, cujo foco de estudos é o professor e o ensino. Estas ciências além de produzir conhecimentos, objetivam incorporá-los a prática pedagógica por intermédio, principalmente da formação inicial de professores. Quanto a ideologia pedagógica ou saber pedagógico, se refere às teorias da aprendizagem e aos modos e técnicas de ensinar, portanto engloba toda uma ideologia pedagógica. O saber disciplinar origina-se nas disciplinas específicas estudadas nos cursos de formação. São saberes ligados às várias áreas do conhecimento, socialmente definidos e integrados aos cursos de formação pelas instituições de ensino. Conforme Tardif (2004, p.38), “os saberes disciplinares emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”. Os saberes curriculares, de acordo com o autor, vão sendo absorvidos pelos professores ao longo do exercício da profissão, pois são aqueles originados por meio dos programas escolares. Estão contemplados nos projetos políticos pedagógicos das instituições onde o professor trabalha. O saber experiencial é aquele que se origina no cotidiano do trabalho docente. O professor ao executar as funções que lhe competem em sua prática pedagógica vai desenvolvendo um saber-fazer que lhe é próprio, construído individual e coletivamente, e que vai formando a base de sua experiência profissional. Estes saberes:

[...] não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF,

2004, p. 48-49).

A estruturação de Freire (2009) configura-se a partir da expressão saberes necessários à prática educativa e se apresentam de forma mais ampla e peculiar. O autor traz na obra *Pedagogia da Autonomia* três grandes categorias conforme demonstrado no Quadro 1, que se encontra ao final do texto da pesquisa.

Quadro 1: Categorização dos saberes docentes segundo Paulo Freire

Saberes Necessários À Prática Educativa			
Ensinar Exige	Não há docência sem discência	Ensinar não é transferir conhecimento	Ensinar é uma especificidade humana
	Rigorosidade metódica	Consciência do inacabamento	Segurança, competência profissional e generosidade
	Pesquisa	Reconhecimento de ser condicionado	Comprometimento
	Respeito aos saberes dos educandos	Respeito à autonomia do ser do educando	Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo
	Criticidade	Bom senso	Liberdade e autoridade
	Estética e ética	Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores	Tomada consciente de decisões
	Corporeificação das palavras pelo exemplo	Apreensão da realidade	Saber escutar
	Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer tipo de discriminação	Alegria e esperança	Saber que a educação é ideológica
	Crítica sobre a prática	Convicção de que a mudança é possível	Disponibilidade para o diálogo
	Reconhecimento a assunção da identidade cultural	Curiosidade	

Fonte: Baseado em Freire (2009).

A categorização de Freire (2009) explicita vários saberes, de modo que se observa uma subjetividade maior no que diz respeito a forma como o autor vai delineando os saberes necessários à prática docente. Freire (2009) não apresenta conceitos fechados, há sempre uma proposta de reflexão crítica para reestruturação e formação de novos conceitos. Logo no início da obra *Pedagogia da Autonomia*, o autor indaga:

A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática e aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido (FREIRE, 2009, p.13)

Os saberes categorizados, quando Freire (2009) afirma que não há docência sem discência, atribuem à formação docente um caráter experiencial de onde se originam saberes, onde se torna imprescindível a percepção de que a relação do professor como sujeito do conhecimento e do aluno como seu objeto não se justifica. Muito pelo contrário, professor e aluno não se limitam a uma relação que os torne objeto um do outro.

Freire (2009, p.23-24) é enfático ao ressaltar

não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente apreendido pelo aprendiz.

O autor infere que saber ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, respeito aos saberes dos educandos e corporeificação das palavras pelo exemplo. Esta rigorosidade metódica e a pesquisa têm a ver com a aquisição dos saberes adquiridos, entre outros, na formação inicial para a docência, no entanto, não basta a mera aquisição de tais saberes, pois Freire (2009) deixa claro que de nada adianta ser intelectual, pesquisador se não houver a criticidade que busque a dúvida em relação às certezas que se supõem terem sido adquiridas durante a formação para se tornar professor. Respeitar o saber dos educandos e a corporeificação das palavras pelo exemplo remete aos planos de ensino, aos projetos políticos pedagógicos das escolas, preconizando que o aluno precisa ter voz e vez no processo de constituição de tais documentos que carregam saberes sociais e historicamente constituídos, tendo o professor como um parceiro (preparado) que lhe sirva de modelo. Indo adiante, Freire (2009) infere sobre o saber de que ensinar não é transferir conhecimento, categorizando o respeito a autonomia do educando, o bom senso, a apreensão da realidade, alegria e esperança e curiosidade. Para o autor, este é um saber muito marcante e evidente no sentido de se primar por uma prática educativa que respeite de fato o aluno e por isto explica que:

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. É

preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 2009, p.47,48)

A última categorização elencada pelo autor prescinde do saber de que ensinar é uma especificidade humana. Ele indica que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, referindo-se ao fato de que “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar a altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 2009, p.92). Portanto, enquanto ação humanizadora, o ensino incorpora nos sujeitos, professor e aluno toda uma cumplicidade acerca do que se ensina e do que se aprende, de quem ensina e de quem aprende, de que nem sempre quem ensina é o professor e quem aprende é o aluno, de que o processo pode ser inverso. Há de fato uma relação de reciprocidade entre aluno e professor, que não exime o professor de suas responsabilidades para com o ensino.

Assim, os saberes docentes destacados pelos três autores, embora recebam nomes e categorizações diferenciadas, se aproximam e dialogam constantemente acerca do cada um representa e influencia para a ação prática docente, nesta pesquisa em especial, voltada para a formação inicial de professores.

3 Conclusão

Os saberes docentes encontram na etapa da formação inicial para a docência um campo produtivo e necessário para a geração de conhecimentos, requerendo que o futuro professor seja capaz de identificá-los, compreendê-los e a partir disto legitimá-los por meio da ação prática educativa. Formando neste sentido, um aporte teórico que contribui para uma reflexão que anseia ampliar o entendimento de que ser professor requer a apropriação de conhecimentos para a formação de uma epistemologia da própria formação docente.

O diálogo estabelecido com os três autores basilares da pesquisa possibilita argumentar que os saberes docentes são percebidos por meio da reciprocidade humana que envolve o ato de ensinar, onde professor e aluno são sujeitos aprendentes. Infere-se também que é na articulação dos saberes que se dá a formação da identidade profissional e que o saber do professor é o saber dele e está relacionado com sua identidade pessoal e profissional.

Por meio de tipologias e categorizações diferenciadas, os saberes docentes elencados pelos autores encontram constantes pontos de convergência e reciprocidade. Se referem ao professor como alguém que não só apreende saberes mas também os produz e reproduz por meio da ação prática educativa, levando em conta suas experiências e anseios por uma educação de qualidade. Percebe-se nas obras analisadas a mesma concepção no sentido de que a formação para a docência requer um olhar para o professor enquanto indivíduo, constituído particular e coletivamente e um pensar sobre a ação prática com vistas à autonomia do mesmo enquanto ser humano.

Espera-se que as discussões nesta pesquisa apresentadas sejam capazes de gerar novos questionamentos, no intuito de fomentar um movimento constante de busca pela pesquisa como meio de novas descobertas e também de confirmação de conceitos já formados. Ambos os aspectos fazem parte do processo incessante de aprender que permeia a formação docente.

Referências

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GARCÍA, C.M. *Formação de professores: para uma mudança*. Lisboa: Porto, 1999.
- NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto Alegre: Porto, 1995.
- PIMENTA, S.G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2004.