

Saberes experienciais e saberes pedagógicos – um estudo

Samira Zaidan¹

Resumo

Nossas pesquisas indicam que, mediante dificuldades e desafios da prática pedagógica da escola cujo projeto visa à aprendizagem de todos, o(a) professor(a) constrói novos *saberes experienciais*. Especialmente nas situações-limites é que esses novos saberes experienciais se constroem, sendo próprios do contexto (expressos em posturas, estratégias, iniciativas e ações efetivas da professora na relação com os seus alunos e pares). Contudo, ao mesmo tempo em que observamos que esse processo é intenso e criativo, também é tenso e complexo. Os novos *saberes experienciais* levam à construção de novos saberes pedagógicos, assim entendidos por poderem ser mais generalizados para além daquela situação específica, por serem conhecimentos pedagógicos a serem abordados e articulados à formação docente, continuada e inicial.

Palavras-chave: saberes docentes, saberes experienciais.

Résumé

Nos recherches indiquent que, selon les difficultés et défis de la pratique pédagogique de l'école dont le projet vise l'apprentissage de tous, l'enseignant(e) construit des nouveaux *savoirs expérientiels*. Spécialement dans des situations-limites ces nouveaux *savoirs expérientiels* se construisent, selon le contexte (exprimés en postures, stratégies, initiatives et actions effectives de l'enseignant dans le rapport avec ses élèves et pairs). Cependant, au même temps, nous observons que ce processus est intense et criatif, tense et complexe. Les nouveaux *savoirs expérientiels* amènent à la construction de nouveaux savoirs pédagogiques, ainsi compris par le fait de pouvoir être généralisés au delà de la situation spécifique, pour être des connaissances pédagogiques articulées à la formation des enseignants, continuée et initiale.

Mots-clés: savoirs des enseignants, savoirs expérientiels.

¹ Professora da Faculdade de Educação da UFMG.



Abstract

Our researches show that through difficulties and challenges within the pedagogical practice in the school which project aims the learning process of all, the teacher builds up new experienced knowledge. These experienced knowledge is built up, especially in limit situations, belonging to its contexts (expressed in attitudes, strategies, initiatives and the teacher's effective actions in his/her relationship with the students). However, at the same time we observe that this process is intense and creative, it is also complex and tense. The new experienced knowledge brings to the construction of new pedagogical knowledge, understood as more generalized beyond that specific situation, for being pedagogical knowledge to be approached and articulated within the teaching body formation.

Keywords: teaching knowledge body, experienced knowledge.

Temos utilizado o conceito de *saberes experienciais* como um conjunto de respostas novas que os professores têm dado às diferentes situações escolares em contexto próprio, especificamente mediante situações adversas à prática, visando à aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos.

Com efeito, observando práticas de professores(as) em escolas públicas (onde os desafios da inclusão são maiores mas também onde o professor tem mais liberdade de agir), pudemos perceber que eles/elas são criativos, agem e reagem em seus contextos próprios, conforme a realidade em que se inserem. Esta realidade lhes coloca diante de um conjunto de questões e os(as) próprio(a)s profissionais se colocam outras. Assim sendo, ações cotidianas dos docentes mostram movimentos diversos e diversificados, os quais podem ser entendidos como momentos de planejamento, de ação, de reflexão, de planejamento... com uma *sapiência* própria. Como eles/elas sabem e fazem o que sabem e fazem?

Para responder a essa pergunta, devemos destacar os estudos sobre a importância dos saberes docentes, que são constituídos de vários saberes provenientes de diferentes fontes, situações e momentos da vida. Sistematizando os saberes diversos, alguns autores ressaltam a existência dos saberes práticos, fundados no trabalho escolar cotidiano, da/na experiência os professores no enfrentamento dos desafios. Trata-se dos *saberes experienciais*. Para melhor compreender a ação docente, perguntamos então: que saberes os professores têm construído em suas práticas, nos contextos considerados?

Parece-nos imprescindível, inicialmente, definir melhor os conceitos de *conhecimento* e *saber*. Fiorentini, Souza e Melo (1998, p.312) explicam que

Os textos em educação normalmente usam os termos *conhecimento* e *saber* sem distinção de significado. Reconhecendo que nem os filósofos possuem uma posição clara sobre a diferenciação de significado destes termos, nós ... usaremos ambas as denominações sem diferenciação rígida, embora tendamos a diferenciá-las da seguinte forma: *conhecimento* aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia; o *saber*, por outro lado, representaria um modo de conhecer-saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação.

Já Barth (1993) compreende o conceito de saber como sendo *evolutivo* e *cultural* porque pessoal/relacional/contextual, podendo modificar-se com o tempo e a experiência, portanto, *provisório*. O saber é *estruturado* sem deixar de estar constantemente *em construção*, constituindo-se de sistemas como conjuntos de elementos interdependentes. É *afetivo* porque relaciona-se com os sujeitos, a construção dos sujeitos, suas auto-imagens, julgamentos, sentimentos.

Também encontramos no trabalho de Bernard Charlot a mesma discussão em torno dos conceitos em questão, porém enriquecida em outros aspectos.



Esse autor concentra seus estudos na análise dos processos de aquisição do saber dos alunos e destaca o saber nas relações (2000, p.63):

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo.

Procurando situar outras abordagens, Tardif, Lessar e Lahaye (1991, p. 220, 221) consideram que o(a) professor(a) nunca é um mero transmissor dos conhecimentos já constituídos e o saber docente é um saber plural e compõe-se de vários saberes provenientes de diferentes fontes, tais como: saberes das disciplinas (aqueles que “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”); saberes curriculares (“[...] referem-se aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos [...] apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares [...]”); saberes da formação profissional (são os da ciências da educação e pedagogia, para a profissionalização) e os saberes da experiência (“[...] brotam da experiência e são por ela validados”).

Os saberes da experiência são adquiridos na prática docente, atualizados e reatualizados e não provêm das instituições de formação nem do currículo. Não são teorias, são saberes práticos e não da prática. “Eles formam um conjunto de representações a partir das quais o(a)s professore(a)s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, poder-se-ia dizer, a cultura docente em ação”. (Tardif, Lessar e Lahye, p.228) Segundo esses autores, os saberes da experiência são construídos a partir da própria tentativa do docente ao enfrentar as limitações da prática. Assim procedendo, ele desenvolve *habitus* (disposições adquiridas na e pela prática real) que lhe permitirão enfrentar diferentes situações. Podem fixar-se em estilos de ensinar, em *macetes*, em traços da personalidade. Mas “expressam, então um saber-ser e um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano”.

Ainda de acordo com esses autores, o docente normalmente não atua sozinho, sua prática se desdobra a partir de um conjunto de interações. Isso exige do docente “não um saber sobre um objeto de conhecimento, nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas uma capacidade de comportar enquanto sujeito, ator e de ser uma pessoa em interação com outras pessoas” (p.228). Assim, o docente vai constituindo *certezas particulares* e alimentando a sua performance, onde os saberes da experiência têm origem na “prática cotidiana do(a)s professor(a)s em confronto com as condições da profissão” (1991, p. 230).

A respeito desses saberes, Saviani (1997, p.12) apresenta uma tipologia que é diferente. Enfatizando o professor como aquele que essencialmente deve saber o que vai ensinar, que está inserido em processos de ensino, ele destaca o que denomina de *categorias de conhecimentos* como: o saber disciplinar ou



saberes disciplinares (compreende o saber próprio das disciplinas); o saber didático-curricular (refere-se a organização dos conhecimentos na relação professor-aluno); o saber pedagógico (refere-se ao saber da ciência da educação e teorias educacionais, e são próprios da identidade profissional do professor); o saber crítico-contextual (aqui, o professor deve considerar o contexto sócio-histórico e preparar seus alunos para integrar a vida em sociedade, de forma ativa e inovadora) e o saber atitudinal (refere-se a posturas e comportamentos considerados adequados ao trabalho educativo) (p.131 a 136)

Saviani discute também a natureza dos conhecimentos envolvidos na prática, na relação alunos e professores. Em sua visão, os processos de construção de conhecimento devem, então, considerar as duas formas como são produzidos: a) *sofia* (o saber decorrente da experiência de vida) e b) *episteme* (o saber decorrente de processos sistemáticos de construção de conhecimento). O autor discorda da definição do *saber da experiência* afirmando:

A distinção entre a forma *sofia* e a forma *episteme* se revela importante pelo fato de que ela evita que nós introduzamos o conceito de *saberes da experiência* como uma modalidade de conhecimento ao lado daqueles outros saberes antes mencionados, como fazem alguns autores. Isto porque, a meu ver, não se trata aí de um conteúdo diferenciado dos demais, mas de uma forma que pode estar referida indistintamente aos diferentes tipos de saber. (1997, p. 138)

De outro modo, considerando que “nem toda experiência engendra, automaticamente, saberes” e que “ninguém duvida do caráter formativo e informativo da experiência”, Fiorentini, Nacarato e Pinto (1999, p.33) denominam, a nosso ver mais adequadamente, os saberes da experiência por *saberes experienciais*. Procuram dar ao termo um sentido profundamente articulado com o contexto em que está inserido o professor e a sua própria experiência de vida.

Em outro trabalho, Fiorentini, Souza e Melo consideram que há uma tensão entre os saberes experienciais e outros saberes docentes, adquiridos na formação profissional, valorizando os saberes experienciais para a ação docente:

Qualquer que seja a situação entre estes extremos, parece sempre existir uma tensão conflituosa entre saberes provenientes da academia ou dos especialistas e aqueles praticados/produzidos pelos professores no exercício da profissão. Os saberes dos especialistas, por serem, na sua maioria, baseados em pesquisas empírico-analíticas ou reflexões teóricas, aparecem geralmente organizados em categorias gerais e abstratas que idealizam, fragmentam e simplificam a prática concreta e complexa da sala de aula. Os saberes da prática, por outro lado, parecem mais adequados ao modo de ser e agir do professor, pois estão estreitamente ligados às múltiplas dimensões do fazer pedagógico. (1998, p.310)



Tardif, em estudos posteriores aos antes citados, renovando a discussão acerca do tema, abre espaço para a incorporação de demais dimensões da formação humana, também na construção dos saberes e na formação docente. Afirmo o autor nesse novo trabalho que, para compreender a natureza do ensino, é preciso levar em conta a subjetividade do professor. De acordo com ele:

[...] um professor de profissão[...] 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, 2000 a, p.115)

Introduzindo a dimensão do tempo, Tardif e Raymond (2000, p.215) propõem uma nova tipologia dos saberes, que não invalida as propostas em seus trabalhos anteriores (apresentada no começo deste artigo), mas assumindo sua dimensão histórica. Com efeito, os saberes dos professores são, agora, assim apresentados: saberes pessoais dos professores (aqueles adquiridos na família e nos ambientes da vida ao longo da história de cada um); saberes provenientes da formação profissional anterior (são os adquiridos na escolarização pré-profissional); saberes provenientes da formação profissional para o magistério; saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; saberes provenientes da sua própria experiência na profissão na sala de aula e na escola (estes construídos no desempenho do ofício).

A propósito desse tema, não podemos esquecer a pesquisa etnográfica realizada por Salgueiro (1998). Ela acompanhou as atividades de uma professora em uma escola, na Espanha, construindo sua tese em torno de reflexões acerca daquele contexto e daquela experiência e interessando-se pelo que ela denomina de saber cotidiano. A visão de saber que Salgueiro expressa nesse trabalho mostra-se bastante voltada para o conjunto de interações do cotidiano. Afirmo a autora serem os saberes envolvidos na prática muitos, velhos e novos saberes, também destacando componentes da própria trajetória de vida do professor e, que têm fortes relações entre si. Em suas palavras:

Los saberes docentes implícitos en las prácticas han sido producidos y/o apropiados por el profesorado a lo largo de su trayectoria profesional y personal. De esta manera, en los saberes de los maestros pueden estar incorporados conocimientos adquiridos durante su formación inicial y/o continuada, en su recorrido profesional por los diversos tipos de escuelas y cargos que han ocupado, como también, en sus contactos con otros profesores/as, directores/as, especialistas, padres y madres de alumnos, y alumnas, etc., e incluso por sus vivencias personales. (SALGUEIRO, p. 39)

Citamos, finalmente, Santos (2.000, p.55) por apresentar sinteticamente a idéia de que o saber da prática "é adquirido no fazer, podendo ser caracterizado como um conhecimento tácito, sobre o qual as pessoas nem sabem verbalizar, mas que está presente nas respostas que dão às diferentes situações da vida profissional."



Posto isso, temos defendido em nossas pesquisas, como uma elaboração mais completa, o conceito apresentado por Fiorentini e colegas que trabalham com o conceito, denominando *saber experiencial*, ou seja, aquele saber que surge da experiência do docente em seu contexto próprio, na dinâmica da prática educacional. Trata-se de um saber dinâmico e provisório, que expressa um *saber-fazer* e um *saber-ser* nas condições da prática.

Fiorentini, Nacarato e Pinto (1999, p.55), cuja pesquisa analisa e interpreta narrativas dos professores, verificaram que “os saberes experienciais são saberes práticos ligados à ação, mesclando aspectos cognitivos, éticos e emocionais ou afetivos”. O saber docente é concebido como “um saber reflexivo, plural e complexo porque histórico, provisório, contextual, afetivo, cultural, formando uma teia, mais ou menos coerente e imbricada, de saberes científicos – oriundos das ciências da educação, dos saberes das disciplinas, dos currículos – e de saberes da experiência e da tradição pedagógica”.

Preocupados com a extensão das pesquisas a respeito desse tema, mais uma vez Tardif retoma e alerta para a dispersão do conceito e propõe “uma espécie de refocalização conceitual global da concepção de saber” (TARDIF, 2000, p.193,196) Considerando necessário retomar e aprofundar o próprio conceito de *saber*, apresenta três possíveis abordagens: a) articular subjetividade e cognição “saber alguma coisa é possuir uma certeza subjetiva racional”; b) basear-se numa concepção “assertória e proporcional”, onde o saber é “o juízo verdadeiro, isto é, o discurso que afirma com razão alguma coisa a respeito de alguma coisa” e c) assumir o conceito de “saber que se desenvolve no espaço do outro e para o outro”, sendo então o saber “uma atividade discursiva que consiste em tentar validar [...] uma proposição e uma ação”.

Em síntese, neste novo trabalho, Tardif identifica nas três concepções a associação da *natureza do saber a exigência de racionalidade*, ora no ato de julgar, ora em argumentações, isto é, racionalizações. Destaca, com isso, a importância do discurso e conclui por um conceito de saber, que envolve “unicamente os pensamentos, as idéias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade” (TARDIF, 2000, p.199). Valoriza, assim, intrínseca relação entre saberes e discursos, assinalando compreender os saberes dos professores como “discursos e atos” (Idem, p.205).

Nesse sentido, defende que não há clara transparência na relação entre o saber do professor e sua atividade. Defende, ainda, que o “saber-fazer do professor parece ser mais amplo que o seu conhecimento discursivo”, o que remete as pesquisas de *práticas objetivas*. E assinala, ainda, que a consciência profissional docente é delimitada pela sua própria experiência e história de vida, bem como pelas contingências da própria prática.

Prosseguindo a análise, ele sugere que “o saber experiencial dos professores é um saber composto no qual estão presentes conhecimentos discursivos, motivos, intenções conscientes, etc., assim como competências

práticas que se revelam especialmente através do uso que o professor faz das regras e recursos incorporados à sua ação" (TARDIF, p.215).

Da lição desses trabalhos, em nossos estudos, temos feito uma análise dos novos saberes experienciais construídos pelos professores de Matemática enfatizando as relações desses saberes com a cultura escolar, a ética e com os demais saberes (ZAIDAN, 2001). Em pesquisa realizada com escolas públicas, identificamos que os saberes experienciais se relacionam com uma nova cultura escolar, ou seja, com a vivência dos docentes e discentes de situações de inclusão escolar (no sentido da escola para todos, de rompimento com a lógica da escola seletiva e classificatória e construção de uma escola mais democrática e inclusiva). Nesse sentido, como os saberes experienciais têm uma dimensão ética, se mostram relacionados com valores e emoções expressos nas condutas do docente, nascendo da ampliação da tolerância nas relações, da convivência com comportamentos diferentes e capacidades diferenciadas. Nesse caso, o professor, em contextos de inovação pedagógica, especialmente envolto em práticas de inclusão das camadas populares à escolarização, mais que aceitar as diversidades, está *convidado* a tratar o aluno como sujeito social, que tem memória/história, que tem raça, sexo e cultura. Além disso, deverá relacionar os conhecimentos específicos com o universo cultural do aluno.

Ademais, os saberes experienciais exercem forte papel de *filtros* dos demais saberes, na perspectiva mais claramente explicitada por Fiorentini e outros. Nesse sentido, as relações aparecem mais dinâmicas entre os saberes experienciais e os demais saberes docentes, uma vez que os saberes experienciais podem se transformar em outros saberes, podem modificar outros saberes numa relação dialética de construção de saberes docentes.

O mesmo movimento pode-se observar em relação aos saberes pedagógicos (aqui entendidos como aqueles provenientes da formação profissional para o magistério), que são realimentados ou re-significados pelo professor em suas práticas, a partir da construção dos saberes experienciais.

Os saberes experienciais, nessa perspectiva de análise, só existem no contexto da prática, sob condições de aprendizagem do docente acerca de sua própria prática. À medida que os docentes assumem suas aprendizagens e as socializam, elas incorporam-se aos saberes pedagógicos, abrindo espaço para novos e mais novos saberes experienciais.

Em conclusão, tudo isso nos faz ampliar a análise já feita pelos autores citados da relação entre os saberes experienciais e os demais saberes. As pesquisas citadas mostram que os primeiros *alimentam* os demais, e vice-versa, porém, em nossa visão, num processo constante, incessante, dialético, de ir e vir, de ampliação de visões, de reconstrução dos saberes docentes. Essa dinâmica situa a relação teoria e prática numa perspectiva interativa e leva-nos a repensar a formação docente, seja ela a formação em serviço ou inicial. Um tema para outras investigações.



Referências Bibliográficas

BARTH, Britt-Mari. *O saber em construção – para uma pedagogia da compreensão*. Coleção Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, Lisboa, Portugal: 1993.

CHARLOT, Benard. A relação ao saber e à escola dos alunos dos bairros populares. *Utopia e democracia na educação cidadã*. VII Seminário Internacional de Reestruturação Curricular, José Clóvis de Azevedo, Pablo Gentili, Andréa Krug e Cátia Simon, organizadores. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000

_____. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução Bruno Magne, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

FIORENTINI, D. e NACARATO, Adair M. e PINTO, Renata A. Saberes da experiência docente em matemática e educação continuada. *Quadrante: Revista teórica e de investigação*. Volume 8, Revista semestral da Associação de Professores de Matemática de Portugal. Lisboa, Portugal, 1999.

FIORENTINI, D. e SOUZA JR., J. e MELO, G.F.A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Corinta Maria Grisolia Geraldi, Dario Fiorentini, Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil).

NUNES, Célia M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Dossiê “Os Saberes dos Docentes e sua Formação”, Educação e Sociedade*, n. 74, Ano XXII, Abril. Campinas: CEDES, 2001.

SALGUEIRO, Ana M. *Saber docente y práctica cotidiana – un estudio etnográfico*. Colección Repensar la educación, no. 3. Barcelona, ES: Octaedro, 1998.

SANTOS, Lucíola L. Pluralidade de Saberes em Processos Educativos. *Didática, currículo e saberes escolares*. DP&A Editor: Rio de Janeiro, RJ, 2000.

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. *Educação e Filosofia*, 11 (21 e 22)-140, jan./jun. e jul./dez. 1997.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude e LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, 4, Pannoca Editora Ltda., Porto Alegre, RS: 1991.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. *Didática, currículo e saberes escolares*. Vera Maria Candau (org.) .Rio de Janeiro: DP&A, 2000 (a).

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.



Revista Brasileira de Educação – Jan/Fev/Mar/Abr 2000 (b) – No. 13 – páginas 05 a 24

TARDIF, Maurice. RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade/Centro de Estudos e Sociedade (CEDES)*, n. 73, Campinas, SP: CEDES, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

ZAIDAN, Samira. *O(A) Professor(a) de matemática no contexto da inclusão escolar*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2001.

Re
sa
inc
ana
Tra
tra
que
de
Pal
e p

Ré

sav
suj
cor
s'a
la
for
sav
Mo
psy

Ab

be
uni
tre
acc
wh
inv
Ke
sch
'Pr

