



OS SABERES DOCENTES NAS VISÕES DE PAULO FREIRE E MAURICE TARDIF: UMA CONTRIBUIÇÃO

The Teachers Knowledge in visions of Paulo Freire and Maurice Tardif: a contribution

Adriano Vieira de Carvalho¹

Para citar este artículo: Carvalho, A. V. (2014). Os saberes docentes nas visões de Paulo Freire e Maurice Tardif: uma contribuição. **Góndola, Ensino Aprend Cienc**, 9(2), 34-43. doi: 10.14483/jour.gdla.2014.2.a03

Recibido: 03 de junio de 2014 / Aceptado: 23 de octubre de 2014

Resumo

O presente trabalho objetiva apresentar uma proposta de categorização dos saberes docentes a partir da interpretação das obras de Paulo Freire, baseando-se no triângulo dos saberes de Nóvoa, e compará-la à categorização dos saberes docentes apresentados por Maurice Tardif, na busca por possíveis pontos de aproximação da interpretação dos dois pensadores. Ambas categorizações são desmembradas, discutidas e, finalmente, postas lado a lado para comparação.

Palavras chaves: Saberes docentes. Formação de professores. Categorias de saberes. Educação Paulo Freire. Reflexão crítica.

Abstract

This paper intends to propose a new categorization about the teacher's knowledge, following an interpretation of the studies of Paulo Freire, using of knowledge's triangle of Nóvoa, and to compare the results with the categorization proposed by Maurice Tardif, in a seek for commom points of view between these two authors. Both categorizations are discussed and, finally, compareds.

Key words: Teacher's knowledge. Teacher's training. Knowledge categorization. Paulo Freire. Education. Critic reflection.

1. Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho, Bauru, SP, Brasil. E-mail: adrianovcarvalho@yahoo.com.br

Introdução

Desde algumas décadas, é inegável a constatação de haver um esforço a nível mundial em favor de levar-se uma educação de melhor qualidade a toda a população. Os esforços impetrados nesse sentido tem encontrado vários obstáculos à sua efetivação, tendo, também, motivado o trabalho de muitos pesquisadores no anseio por obter um melhor entendimento sobre os processos de Ensino e Aprendizagem, assim como as formas pelas quais os indivíduos envolvidos comportam-se. Um dos grandes problemas com os quais os pesquisadores da área da Educação depararam-se, é o de compreender como os aprendizes efetivamente aprendem a partir das ações empreendidas pelos professores. No caso específico do Brasil, país caracterizado, entre outras coisas, por grandes problemas educacionais e disparidades regionais, o advento da formulação e observância à LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) tornou oficial e efetivo o conceito de escola para todos, tornando pública a necessidade (melhor dizendo, a obrigatoriedade) do sistema educacional absorver também as camadas da população que até poucos anos encontravam-se excluídas do acesso à educação básica. O desafio, representado pela busca de uma educação de qualidade e acessível a todos, tem motivado o trabalho de pesquisadores dedicados a várias linhas de pesquisa, os quais empenham-se com uma grande variedade de objetos de estudo. Uma das linhas de pesquisa que chama a atenção é a que procura estudar os processos de formação inicial e continuada de professores, tendo em vista que é a partir da ação desses profissionais que o processo educacional desenvolve-se.

Um dos resultados do esforço pela busca de estratégias e abordagens didáticas viáveis à nossa realidade, ainda antes mesmo do advento da LDB e da escola para todos, resultou, entre outras coisas, nos estudos de Paulo Freire e sua abordagem libertadora (PAULO FREIRE, 1989), inicialmente aplicada às camadas da população não letrada e

fora da idade escolar regulamentar. Seus resultados revelaram-se surpreendentes e encorajadores, de tal forma que acabaram por elevar o Brasil a uma posição de destaque internacional quando o assunto refere-se às abordagens didáticas inclusivas da população não letrada. Muito já foi dito e estudado sobre a obra e o pensamento de Paulo Freire, suas abordagens, limites e possibilidades, extrapolando, inclusive, sua utilização unicamente na esfera da educação de jovens e adultos, porém acreditamos que o tema ainda encontra-se longe da exaustão. Exemplo disso é, por exemplo, a observação de que há uma relativamente pequena ocorrência de trabalhos na área abordando sobre os saberes docentes (aqui entendidos como o conjunto de conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos apropriados pelo docente ao longo de sua trajetória de vida) que o professor freireano deve dominar a fim de bem executar sua ação didática. Tal temática tem sido explorada em variados trabalhos de pesquisadores consagrados, inclusive de outras matrizes ideológicas, tais como Schön, Nóvoa e Tardif, entre outros. Tardif (2004), em especial, dedicou-se mais especificamente a tentar entender em que consistiriam tais saberes, como dar-se-ia a gênese dos mesmos e de que maneira o docente consegue lidar com tais saberes, profundamente dinâmicos, como será visto mais adiante. Assim, este trabalho apresenta-se como uma tentativa de resgatar, dentro do pensamento freireano, os saberes docentes e compará-los com os resultados do trabalho de Tardif, a partir de uma reinterpretação do pensamento desses autores, buscando observar possíveis pontos de convergência, mesmo diante das diferentes situações e contextos em que ambos autores trabalharam, assim como as possíveis razões para tal.

Síntese sobre o pensamento de Paulo Freire

Paulo Freire, autor de uma vasta obra que extrapolou os limites do Brasil e rendeu-lhe projeção internacional, assumiu, como ponto de partida de seu trabalho na área educacional, a educação

de jovens e adultos por meio de uma abordagem, sob muitos aspectos, inovadora. A heterodoxia de Freire consistiu em usar uma estratégia didática que fosse profundamente significativa para o aprendiz, como forma de motivá-lo, de torná-lo consciente de sua situação enquanto ser humano, enquanto cidadão, ser social, ser com direitos e deveres, ser com dignidade, ou seja, entendendo o ato de educar como uma ação humanizadora e conscientizadora (FREIRE, 1978, 1989, 1984, 2001, 2002). Sob muitos aspectos, sua temática revela aspectos de influência marxista, porém isto não surge de forma explícita em sua obra, permitindo o entendimento de que o marxismo em Freire é não estritamente alinhado a Marx e faz do mesmo uma leitura do tipo liberal, pois assume em seu pensamento aspectos metafísicos e emocionais, por assim dizer, tais como amor, compreensão, reciprocidade, dialogicidade e respeito.

Para Freire, a educação é instrumento, ferramenta de tomada de consciência do ser indivíduo para tornar-se ser social, inserido numa coletividade (BARRETO, 1998; FREIRE, 2002), ser crítico. Sem a educação, o indivíduo alienar-se-ia de sua própria situação, inconsciente de seus problemas e incapaz de vislumbrar suas potencialidades de ação e as possibilidades de solução para os conflitos inevitáveis da sua existência (FREIRE, 1984, 1989). Nesse sentido, podemos entender os conceitos freireanos de libertação e autonomia, pois, ao educar-se, o indivíduo livrar-se-ia das correntes sociais e psicológicas criadas pela ignorância que traz de seu nascimento (libertação da ignorância), as quais o impedem de compreender seu próprio papel dentro da sociedade e tornar-se capaz (autônomo) no sentido de buscar como solucionar as questões com as quais defronta-se ao longo da vida. Para Freire, o ato de educar não é um processo de realização individual (FREIRE, 2002, p.68), pois é o resultado de uma interação social entre os personagens envolvidos (professores e alunos) e dos meios sociais

utilizados para viabilizar esta ação (currículos, material didático, instalações, etc...), indo além da simples apreensão de conteúdos ao exigir uma reinterpretação da realidade, do contexto social no qual os educandos se inserem. Assim, o professor surge no universo freireano como um personagem de ligação, o responsável pelo intercâmbio entre os conhecimentos curriculares institucionalizados a serem apropriados pelos aprendizes, ou seja, os saberes formalizados pela sociedade, e as maneiras pelas quais estes serão tornados significativos na vivência dos alunos a fim de promover a sua aprendizagem. Dessa forma, o professor despe-se da veste de detentor e transmissor do conhecimento e assume a posição de mediador interativo com os aprendizes. Neste sentido, encontramos a seguinte afirmação (Freire, 2002, p.68):

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Para que tal se estabeleça, é, portanto, necessário que o professor possua algumas características específicas que o habilitem a exercer este papel de “ponte” entre o conhecimento curricular e o conhecimento significativo (aqui entendido como o conhecimento apropriado pelo aprendiz e que torna-se instrumento de compreensão da realidade do indivíduo) (FREIRE; 1997). Entre essas características específicas, situa-se o conjunto de conhecimentos que o professor deve haver se apropriado ao longo de sua formação a fim de desempenhar a tarefa a que se propõe.

Os saberes docentes do professor freireano

Nas palavras do próprio Freire:

“O que teríamos que fazer, então, seria, como diz Paul Legrand, ajudar o homem a organizar reflexivamente o pensamento. Colocar, como diz Legrand, um novo termo entre o compreender e o atuar: o pensar.” (Freire, 1984, p.67-68)

“Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades.” (FREIRE, 1993, p.40).

“O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.” (FREIRE, 2001, p.43).

“A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o pensamento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 2001, p.42-43).

“Por isso é que na formação continuada de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.” (FREIRE, 2001, p.43).

Assim, parece-nos claro que a função do professor freireano é a de ajudar o aprendiz a refletir sobre a realidade à sua volta, e que essa reflexão só pode ser levada a bom termo pela crítica. Para que tal ocorra, há a necessidade de que o docente reflita criticamente sobre suas intenções, sobre suas ações e sobre o resultado das mesmas (SILVA e ARAÚJO, 2005), o que só é possível a partir do momento em que o professor domine saberes que lhe permitam atingir esse objetivo (FREIRE, 2001). Tais saberes, embora não estejam claramente explícitos no discurso freireano, são passíveis de apreensão a partir das ações que devem ser empreendidas pelo professor e que podem ser observadas ao longo dos trabalhos de Freire. Segundo o pensamento freireano, o professor deve ser um profissional em contínuo processo de formação:

“A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber

que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.”(FREIRE, 1997, p.20).

O professor também deve ser:

“... um investigador em sala de aula, formula suas estratégias e reconstrói a sua ação pedagógica”. (ALMEIDA, 2002, p.28).

Também deve fazer uso da prática, pois:

“... a prática transforma-se em fonte de investigação, de experimentação e de indicação de conteúdo para a formação”. (SILVA, 2002, p.28)

Deve ser um profissional que, além de possuidor de saberes sobre sua disciplina específica, seja capaz de trocar saberes (conhecimentos), interagir com outros professores, num processo de construção do conhecimento pelo sujeito, seguindo uma sistemática que, segundo Araújo e Silva (2005) pode ser aproximada à da Teoria Psicogenética de Piaget. Assim, pode-se observar que os saberes do docente freireano devem contemplar várias categorias. Fazendo aqui uma livre reinterpretação do triângulo do conhecimento de Nóvoa (1999, p.9), podemos propor a seguinte categorização:

- saberes específicos (ou saberes das disciplinas), da própria disciplina de atuação do docente, oriundos de sua formação profissional inicial, necessários à interpretação dos conteúdos curriculares;
- saberes didáticos (ou saberes da pedagogia), também originários de sua formação inicial, necessários ao entendimento das teorias pedagógicas e ao planejamento das atividades didáticas;
- saberes experienciais (ou da experiência), frutos de sua vivência profissional, a fim de tornar exequíveis as estratégias didáticas planejadas;

- saberes vivenciais, ou seja, todas as experiências impressas pelo meio social no consciente e inconsciente do professor ao longo de sua trajetória desde a infância.

Acreditamos que esta categorização de saberes ajusta-se ao que é possível observar ao longo da obra de Freire, e permitiria ao professor freireano dar conta de suas funções, pois conseguiria abarcar todo o conjunto de planejamentos e ações comumente vivenciadas pelos docentes em suas atividades cotidianas de trabalho. Assim, seguindo a proposta inicial deste trabalho, o próximo passo seria observar se haveria pontos de convergência entre esta interpretação e os saberes docentes segundo o pensamento de Tardif.

A formação do professor no pensamento de Maurice Tardif

Tardif é um pesquisador consagrado no meio acadêmico, entre outras coisas, por sua contribuição à tentativa de compreender os conhecimentos que alicerçam a atividade profissional dos professores, suas origens e a dinâmica de seu desenvolvimento temporal (TARDIF, 2004). Seus estudos realizaram-se num contexto envolvendo as trajetórias formativas de professores do que hoje chamamos de Ensinos Fundamental e Médio no Canadá. Para Tardif, o professor é um profissional que lida com um objeto de trabalho dinâmico, o próprio ser humano, que reage à sua atuação e repercute sobre o próprio professor, o que leva à constatação de que a própria atividade docente, a fim de ser adequadamente realizada, deve ser igualmente dinâmica e adaptável ao universo de ações no qual está inserida. Desta forma, o trabalho docente é constituído por um conjunto de atividades complexas, inter-relacionadas, as quais servem-se, fundamentalmente, de um leque multifacetado de conhecimentos de várias origens, das quais o profissional docente deve apropriar-se ao longo de sua formação, o que torna os saberes docentes heterogêneos (TARDIF, 2004):

“...Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida anterior e de sua cultura escolar anterior, ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia também em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.” (TARDIF, 2004, p.262-263)

Além disso, devido à própria condição especial da atividade docente, o longo período de contato do professor com seu ambiente de trabalho, inclusive ainda antes de iniciar sua ação profissional (como resultado do período de escolarização regular), influencia poderosamente sobre as concepções pessoais e de senso comum do futuro docente a respeito de temas tais como ensino, aprendizagem, papéis do professor e demais profissionais na escola e da própria escola em si, além de outros mais (TARDIF, 2004, p.261).

Sintetizando, portanto, pode-se dizer que, para Tardif, o professor é um profissional de formação complexa, demorada, lenta e contínua, deparando-se cotidianamente em seu local de trabalho com situações díspares e imprevistas, devido à própria natureza dinâmica de seu objeto de atuação, os alunos, seres humanos que reagem a todas as ações planejadas e implementadas pelo professor, gerando, por sua vez, a necessidade de que este comporte-se com dinamismo igual ou superior a fim de dar conta adequadamente de suas funções. Esse dinamismo docente só pode ser alcançado lançando-se mão dos saberes apropriados pelo docente ao longo de toda a sua trajetória enquanto ser humano integral, mais do que como apenas um profissional. Ele categoriza esses saberes de múltiplas origens de uma forma pessoal, como pode ser visto a seguir.

Síntese dos saberes docentes segundo Maurice Tardif Freire e Tardif: uma discussão

Tardif propõe a seguinte categorização para os saberes docentes, baseando-se, para tanto, na história de vida e da trajetória profissional do docente, desde os momentos mais precoces (op. cit., p. 53, 110):

- saberes pessoais, frutos da interação do indivíduo com a família e seu ambiente de existência;
- saberes da formação escolar anterior, originados quando da sua educação formal regulamentar, básica;
- saberes da formação profissional, obtidos por meio de cursos de formação inicial e continuada, referentes às ciências da educação e às ideologias pedagógicas;
- saberes disciplinares, frutos de cursos de formação inicial, continuada e outros, os quais relacionam-se íntima e diretamente com a matéria de especialização a ser ensinada;
- saberes curriculares, oriundos da legislação educacional, dos parâmetros e propostas curriculares, projetos político-pedagógicos das escolas, livros didáticos, etc...;
- saberes experienciais, decorrentes da própria atividade profissional, modelados pela prática constante, altamente dinâmicos em função de suas necessidades de remodelagem de acordo com as mudanças na prática docente, os quais dão base ao falso dito popular de que “o professor se faz na prática”.

Portanto, acreditamos estar claro que, em Tardif, é forte a idéia de que a prática cotidiana representa um processo de validação dos saberes do professor (BASTOS e NARDI, 2008, p.19). Assim, é possível dizer que a interação do professor com seu objeto

de trabalho interfere diretamente em sua atuação profissional futura, sugerindo pontos de semelhança com o pensamento de Freire, como veremos mais adiante.

Freire e Tardif: uma discussão

Quando observamos conjuntamente as categorizações propostas, fica evidente um maior rigor formal e abrangência da categorização de Tardif, o que já era de se esperar, pois foi o tema principal de uma de seus trabalhos (TARDIF, 2004). Todavia, não é difícil observar pontos de aproximação entre a categorização proposta para o professor freireano e aquela apresentada por Tardif. A fim de melhor explicar sobre a comparação entre essas categorias, faremos a discussão a partir dos saberes do professor freireano e procuraremos relacioná-los (se possível) com os saberes docentes de Tardif.

Saberes específicos

Os saberes específicos freireanos referem-se aos saberes relacionados diretamente com a área do conhecimento de especialização do docente. Para Freire, o já conhecido discurso sobre “aprender juntos” ou “educar-se mutuamente” (no caso, entre professor e alunos) tem sido erroneamente interpretado por aqueles que fazem uma “leitura rápida e superficial” de sua obra como se o professor fosse, efetivamente, aprender sobre sua disciplina de atuação com os educandos, algo que não pode ser identificado em nenhum ponto da obra freireana. Freire de forma alguma exime o docente de dominar a sua disciplina de atuação (FREIRE, 2001). Ninguém pode, em sã consciência, ousar ensinar sobre aquilo que desconhece, sobre aquilo do qual possui noção vaga ou, ao menos, conhece superficialmente. Mas, para Freire, educar vai além de ensinar, envolve a dialogicidade e, nesse processo, de trocas e interações, professor e educandos aprendem mutuamente, num sentido humano, emocional, ao relacionarem-se mais que socialmente, emotivamente falando.

E, do professor freireano, espera-se, enquanto profissional do ensino, pleno domínio sobre sua área da atuação específica, do contrário, estar-se-á a trilhar um caminho estéril e perigoso, onde, parafraseando livremente uma passagem bíblica, “se cegos conduzem cegos, ambos caem no abismo da ignorância mútua”, e nenhum trabalho educacional efetivo será passível de realização. Não! O professor freireano não aprende sobre sua área de especialização com os alunos. E isto não encontra-se em contradição com as palavras de Freire mencionadas anteriormente, pois, repetimos, o que o professor aprende com seus alunos é algo mais humano, pessoal e íntimo, ou seja, aprende novas visões de mundo, novas interpretações da realidade, novas formas de pensar, identifica novas percepções sobre a vida, em seu sentido maior e sobre a problemática da existência do indivíduo inserido numa existência socialmente organizada. Assim, os saberes específicos freireanos, por sua natureza eminentemente técnica e resultando de um treinamento especial, direcionado, levado a cabo por instituições de ensino superior, remetem-nos a uma interpretação semelhante, se não idêntica, aos saberes disciplinares de Tardif, incluindo a necessidade de formação continuada, mencionada por ambos autores em suas obras.

Saberes didáticos

Segundo Silva e Araujo (2005), o pensamento de Freire apresenta laços de proximidade com as idéias do construtivismo de Piaget e sua Teoria Psicogenética. Segundo esses autores, Freire salienta reiteradamente a necessidade, até mesmo visceral, de que o professor promova uma situação de dialogicidade com e entre seus alunos, a fim de motivá-los e inteirar-se de suas necessidades, interesses e ambições, simultaneamente enquanto indivíduos e personagens sociais (FREIRE, 2001). Essa dialogicidade está no falar e ouvir, compreender e ser compreendido, dar e receber, num processo de enriquecimento pessoal mútuo entre professor e alunos. É este um processo complexo, de mão

dupla (de aprendizagem mútua aluno-professor e professor-aluno, porém em esferas distintas), livremente percorrido pelos personagens sociais envolvidos, porém, de forma alguma, caótico ou carente de referências de atuação.

Tais pontos de balizamento devem ser firmemente apoiados em recursos e estratégias didáticas construtivistas, num sentido em que permitam ao indivíduo “construir” a sua interpretação pessoal, individual, da realidade da sua existência, o que, de forma alguma, implica numa contínua “reinvenção da roda”, mas, isto sim, numa oportunidade do indivíduo dar significância à realidade que o circunda (incluindo aí os conteúdos disciplinares intermediados pelo professor) e que, por vezes, passa ignorada. Para que o professor freireano possa agir como tal, há a necessidade de que o mesmo “saiba” educar, tenha sido formado para tal, o que ocorre (ou deveria ocorrer) ao longo de sua formação inicial e nos momentos de formação continuada, por meio dos estudos das teorias pedagógicas e das ciências da educação, as quais o instrumentalizariam para as situações descritas anteriormente. Ora, isso que foi descrito é, em outras palavras, a argumentação de base apresentada por Tardif para os seus saberes da formação profissional, mostrando, novamente, pontos de convergência quanto ao pensamento de ambos pesquisadores.

Saberes experienciais

Tais saberes destinam-se a tornar passíveis de execução as estratégias didáticas planejadas. A fim de tornar o imaginado em realidade, há a necessidade do professor freireano conhecer o objetivo almejado, o instrumental físico e psicológico disponível para atingi-lo e motivar seus alunos, assim (e fundamentalmente) como o instrumental legal limitador e regulador de sua própria atividade, tais como parâmetros e referências curriculares, projetos políticos e pedagógicos das escolas, etc...É um conhecimento que o professor

constrói ao longo do tempo de exercício docente, tendo sua origem na formação inicial, sendo, também, influenciado pelas experiências diárias de sua própria atividade profissional, pelas reações dos personagens do ambiente de trabalho à sua atuação, etc...São saberes profundamente dinâmicos, mutáveis, guardando uma relação de forte intimidade com os saberes vivenciais. Assim, pode-se dizer que os saberes experienciais freireanos guardam semelhança com os saberes experienciais e os saberes curriculares de Tardif. Isso nos permite interpretar que Tardif foi mais a fundo, explicitando melhor sua categorização, sem, todavia, apresentar diferenças marcantes em relação ao pensamento de Freire.

Saberes vivenciais

O professor freireano é, entre outras coisas, um profissional reflexivo, aproximando-se da concepção de profissional reflexivo de Donald Schön (SCHÖN, 2000). Pode-se categorizar o processo de reflexão de Schön em três esferas interrelacionadas, segundo a interpretação de Silva e Araújo (SILVA e ARAÚJO, 2005, p.2), a saber:

- “A reflexão na ação é a reflexão desencadeada durante a realização da ação pedagógica, sobre o conhecimento que está implícito na ação. Ela é o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da interação com a prática. No entanto, a reflexão realizada sobre a ação e para a ação é de fundamental importância, pois elas podem ser utilizadas como estratégias para potencializar a reflexão na ação.”
- “A reflexão sobre a ação é a reflexão desencadeada após a realização da ação pedagógica, sobre essa ação e o conhecimento

implícito nessa ação. Neste momento, também poderá ser realizada a reflexão sobre a reflexão realizada durante a ação.”

- “A reflexão para a ação é a reflexão desencadeada antes da realização da ação pedagógica, através da tomada de decisões no momento do planejamento da ação que será desenvolvida.”

Para ser capaz de contemplar essas três categorias reflexivas, o professor deve possuir referências que lhe sirvam de balizamento a fim de poder efetuar suas análises e críticas. Para tanto, deve lançar mão de um conjunto de valores, de regras, de concepções, hipóteses e sistemas que ele constrói desde o momento inicial de sua existência, num processo contínuo e infundável de uma perpétua evolução (ao menos é o que seria desejável) o que concorda com o conceito freireano de incompletude do ser humano, de perene busca “por ser mais do que se é”. Assim, tal processo reflexivo (e crítico), só pode ser compreendido a partir da riqueza interior representada pelas experiências de vida que o docente (assim como qualquer ser humano) carrega consigo ao longo da existência, de origens as mais díspares, como o meio familiar, a educação informal e a formal básica, o ambiente escolar, círculos de amizades, etc..., ou seja, representa o retrospecto de vida do profissional e o influencia poderosamente, inclusive no nível da inconsciência. Esse conjunto de “vivências” representa, então, os saberes vivenciais do pensamento freireano, os quais encontram-se em reciprocidade com os saberes pessoais e os saberes da formação escolar anterior mencionados por Tardif, ou seja, a categoria freireana englobaria duas categorias tardifianas, por assim dizer.

A seguir, propomos um quadro resumo relativo às correspondências observadas entre os saberes freireanos e os tardifianos, objetivando facilitar a compreensão sobre as observações realizadas.

Quadro 1 – Correspondência entre os saberes docentes em Freire e Tardif.

Saberes docentes em Freire	Saberes docentes em Tardif
<i>saberes específicos</i>	<i>saberes disciplinares</i>
<i>saberes didáticos</i>	<i>saberes da formação profissional</i>
<i>saberes experienciais</i>	<i>saberes experienciais</i> <i>saberes curriculares</i>
<i>saberes vivenciais</i>	<i>saberes pessoais</i> <i>saberes da formação escolar anterior</i>

Considerações finais

Tanto Freire quanto Tardif são, ambos, nomes de alta consideração na área da Educação, autores de obras consagradas e que contribuíram, e muito, para o avanço da área. Ambos autores são fruto de contextos sociais, históricos e geográficos diferentes, e foram levados a centrar seu trabalho ao redor de temáticas também diferentes.

Freire, preocupado inicialmente com o letramento de jovens e adultos excluídos do sistema educacional formal, focava-se na maneira pela qual essa parcela da população poderia ser melhor reintegrada educacionalmente, de forma crítica e consciente, à sociedade, de forma a assumir seu papel individual e social com maior capacidade de percepção das situações circunjacentes, como meio de busca por um status de existência de mais alto nível, simbolizado por uma procura perene pela satisfação de seus anseios que é, ao mesmo tempo, motivadora e inalcançável. Propôs e viabilizou uma educação humanizadora, centrada no diálogo (dialogicidade), redutora do estado interior de sofrimento humano, típico das camadas mais necessitadas da população, o que, por vezes, resultou em conflitos quanto à interpretação de seus reais objetivos, e acabou por ser alvo da incompreensão de alguns personagens

sociais, notadamente durante o período histórico da Guerra Fria. Em sua vasta obra, não encontramos alusões explícitas aos saberes docentes que ele preconizava como necessários ao professor, porém, uma leitura mais detalhada das descrições quanto às ações e comportamentos dos personagens sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, permite-nos interpretar quais deveriam ser esses saberes necessários ao professor freireano (FREIRE, 1997). Uma vez identificadas algumas das principais características docentes na obra de Freire, propusemos uma categorização dos saberes com base em uma reinterpretção do triângulo dos saberes de Nóvoa (NÓVOA, 1999, p.9), elegendo, então, quatro categorias de saberes.

O trabalho de Tardif, bem mais recente que o de Freire, objetivou especificamente estudar quais seriam os saberes docentes dos quais o professor lançaria mão em suas atividades diárias, e, uma vez identificados estes, quais seriam suas gêneses, suas dinâmicas de evolução e as possíveis interações como o meio social no qual o professor encontrasse imerso. Ele investigou a evolução do docente enquanto não apenas professor, mas indo mais além, como ser humano, considerando todas as possíveis influências que, de uma forma ou outra, contribuiriam para a forma de agir, planejar, raciocinar do docente durante suas atividades específicas, inclusive a nível de inconsciência. O meticoloso trabalho resultou numa categorização mais elaborada e, sem dúvida, explícita e profunda, a respeito dos saberes docentes, excelentemente fundamentada.

Ao prosseguirmos na proposta deste trabalho, ou seja, num comparativo entre os saberes docentes segundo as visões de Freire e Tardif, pudemos perceber pontos de forte semelhança entre as categorizações propostas, com vantagens de especificidade e profundidade para a de Tardif. É interessante ressaltar tal constatação, pois não parece-nos óbvio que trabalhos assim, independentes e separados historicamente,

pudessem seguir caminhos tão próximos e resultar em categorizações semelhantes. Também é válida a menção de que esta constatação pode ser vista como mais um ponto positivo a representar a atualidade do pensamento freireano. Esperamos que este trabalho seja um contributo à compreensão dos processos de formação e atuação dos professores, além de mostrar a força e a modernidade do pensamento de Paulo Freire.

Referências bibliográficas

- Almeida, E. D. S. (2002). **A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula**. Recife: UFPE, Projeto de dissertação do mestrado em Educação.
- Barreto, V. (1998). **Paulo Freire para educadores**. Arte & Ciência.
- Bastos, F., & Nardi, R. (2008). **Formação de professores e práticas pedagógicas no ensino de ciências: contribuições da pesquisa na área**. São Paulo; Ed. Escrituras; Brasil.
- Brasil. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996.
- Freire, P. (1991). **A educação na cidade**. São Paulo; Ed. Cortes.
- Freire, P. (1997). **Professora sim, tia não**. São Paulo; Ed. Olho d'Água.
- Freire, P. (1978). **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro; Ed. Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). **Educação como prática para liberdade**. Rio de Janeiro; Ed. Paz e Terra.
- Freire, P. (1984). **Educação e mudança**. Petrópolis; Ed. Vozes.
- Freire, P. (2001). **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Ed. Paz e Terra. São Paulo.
- Freire, P. (2002). **Pedagogia do Oprimido**. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- Freire, P. (1997). **Política e educação**. Ed. Cortez. São Paulo.
- Freire, P.; Nogueira, A. (1993). **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis.
- Nóvoa, A. (1999). **Profissão Professor**. Porto; Ed. Porto; Portugal.
- Nóvoa, A. (1991). **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**; Aveiro; Universidade de Aveiro; Portugal.
- Schön, D. A. (2000). **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Ed. Artes Médicas. Porto Alegre.
- Silva, E. M. A.; Araújo, C. M. (2005). **Reflexão em Paulo Freire: um contribuição para a formação continuada de professores**. V Colóquio Internacional Paulo Freire; Recife.
- Tardif, M. (2004). **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 4.ed.; Petrópolis; Ed. Vozes.

