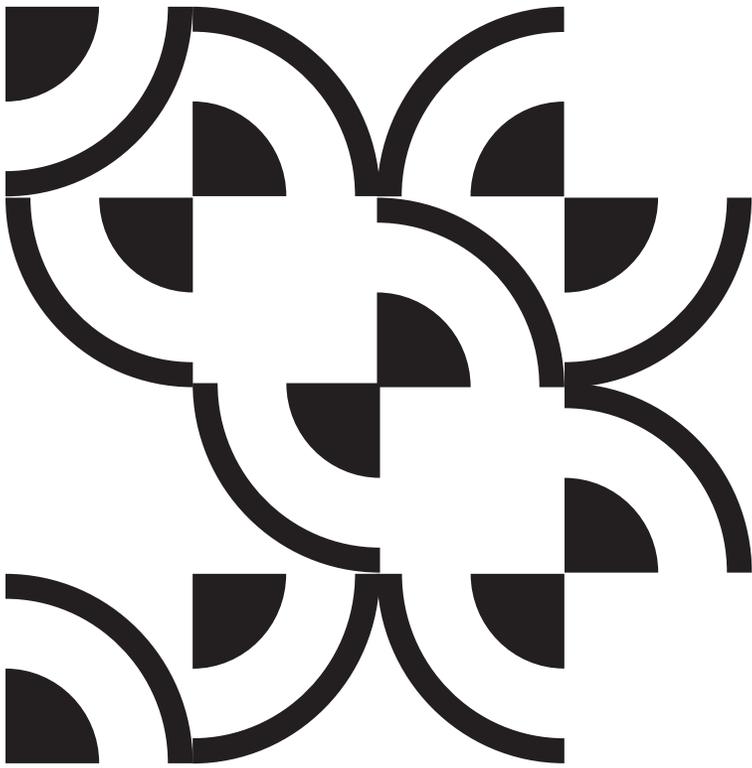


ARTIGOS



Formação continuada de professores: quando a experiência e os saberes docentes se limitam à vivência

Antônio Fernandes da Cruz Junior* ,
Sandra Soares Della Fonte** , Robson Loureiro***

Resumo

O artigo discute as noções de experiência e saberes docentes, presentes em artigos sobre formação continuada de professores de Educação Física. Para tanto, identifica a referência teórica mais recorrente no tratamento dessas noções e com ela dialoga a partir das categorias de vivência e experiência presentes em W. Benjamin e T. Adorno. A atual valorização dos saberes da experiência e do protagonismo do professor questiona a racionalidade instrumental, mas preserva a hipertrofia dos meios e dos procedimentos, agora vistos como singulares, intuitivos e provenientes do próprio fazer profissional. O que é chamado de experiência e o saber que dela advém permanecem orientados e limitados à direta utilidade para uma práxis imediata.

* Rede de Ensino Municipal de Vitória, ES, Brasil.
afcj@gmail.com

** Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, ES, Brasil.
sdellafonte@uol.com.br

*** Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, ES, Brasil.
robsonn@uol.com.br

Palavras-chave

Formação continuada de professores, experiência, saberes docentes, Educação Física, teoria crítica.

Continuing Training of Teachers: when Experience and Teacher Knowledge Are Limited to Lived Life

Abstract

The article discusses the concepts of teaching experience and knowledge found in articles on continuing training of teachers of Physical Education. For this purpose, the most recurrent theoretical framework in the treatment of these notions is identified and discussed in the light of the categories of experience present in the works of W. Benjamin and T. Adorno. The current valorization of teacher experience and knowledge puts into question the instrumental rationality of teaching practices, but preserves the hypertrophy of means and procedures, now seen as singular, intuitive and resulting from the professional practice. What is called experience and the knowledge that comes from it remain limited to its direct usefulness for an immediate praxis.

Keywords

Continuing training of teachers, experience, teacher knowledge, Physical Education, critical theory.

Introdução

Embora a formação continuada dos profissionais da educação tenha assumido uma posição de destaque nas discussões relativas a esse campo de estudo, o seu surgimento é muito recente no campo educacional. Segundo Correia (1999), a formação continuada emerge no final dos anos de 1960; resulta, em grande parte, da transposição, para o campo educativo, de uma ideologia dos recursos humanos e passa a compor um “consenso cognitivo” construído em torno do “lugar comum” que afirma que a qualidade do ensino é dependente da qualidade dos educadores (Correia, 1999).

Para Correia (1999), os “lugares comuns” desempenham um papel fundamental na estruturação das ideias que construímos sobre a educação. Por “lugar comum” entendemos a comunhão de um lugar, a partilha interiorizada de um espaço e de uma lógica que, sendo predominantemente cognitiva, também é um lugar social. Esses “lugares” produzem consensos partilhados por determinados grupos de indivíduos e

[...] fornecem um conjunto de fundamentos à elaboração dessas ideias constituindo quer um princípio de inteligibilidade estruturado em torno de evidências consideradas inquestionáveis, quer uma hierarquia de valores que não necessita de ser explicitada e a que nos referimos constantemente para explicarmos o que nos acontece e o que fazemos (Correia, 1999, p. 1).

Contudo, ao contribuírem para a estruturação de um “consenso cognitivo”, os lugares comuns podem colaborar também para a produção e a reprodução de instâncias de ocultações e, portanto, de ilusões partilhadas. Uma vez partilhados consensos, esses se tornam sólidos a ponto de serem inquestionáveis (Correia, 1999).

Tendo em vista esse papel complexo dos “lugares comuns”, torna-se relevante dirigir olhares para a produção acadêmica, no intuito de compreender os diversos desdobramentos de consensos e conceitos atuais sobre a formação continuada de professores.

No sentido de contribuir com a crítica vigilante em torno de proposições acerca da formação continuada de professores, inquirimos qual concepção de formação continuada predomina na produção acadêmica da Educação Física. Essa tarefa implica indagar, por exemplo, pelas principais categorias teóricas que têm norteado a discussão sobre formação continuada de professores da área e as implicações político-

-filosóficas dos fundamentos teóricos adotados.

Diferentemente de Figueiredo (2004), que analisou trabalhos apresentados em um significativo evento da Educação Física brasileira, selecionamos como fonte quatro importantes revistas – *Movimento*, *Motriz*, *Revista Brasileira de Ciência do Esporte (RBCE)* e *Pensar a Prática* – da área, nas quais o tema da formação continuada de professores tem a chance de ser abordado.

Ao pesquisar textos sobre formação continuada de professores de Educação Física nesses periódicos no período de 2000 a 2009, obtivemos um total de 18 artigos, no universo de 1.199 trabalhos publicados. Diagnosticamos quatro principais categorias recorrentes nas fontes analisadas, quando abordam o assunto: *pesquisa qualitativa* em 26% dos artigos (dez textos); *prática pedagógica* em 22% (oito artigos); *saberes docentes/saberes da profissão*, também em 22% (oito artigos); e *experiência*, encontrada em 16% (seis artigos). Essa constatação nos permite compreender que novos “lugares comuns” têm permeado a reflexão sobre a formação continuada, e urge discutí-los, a fim de colocar em xeque possíveis cristalizações teóricas.

Em decorrência dos limites de um artigo, elencamos como objeto de discussão para o momento as noções de experiência e saberes docentes, presentes nos artigos pesquisados. Em um primeiro momento, apresentamos o modo como essas categorias aparecem e orientam as considerações sobre formação continuada. Em um segundo momento, a fim de problematizá-las, identificamos a base teórica mais citada, quando remetem a essas acepções, e estabelecemos um diálogo com as reflexões de Theodor Adorno e Walter Benjamin, em especial sobre a vivência (*Erlebnis*) e a experiência (*Erfahrung*).

Experiência e saberes docentes: noções articuladas

A categoria *experiência* está presente em seis artigos pesquisados. Cristino e Krug (2008, p. 78) abordam a importância da partilha de experiências no que se refere à formação continuada e à transformação de suas práticas pedagógicas: “Entre as iniciativas individuais ou informais, os professores colocam a troca de experiências, que é o fator que mais contribui para a transformação da prática pedagógica [...]”.

A partir do aporte teórico dos saberes docentes, desenvolvido por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Oliveira e Ramos (2008, p. 256) consideram que os saberes oriundos da experiência estão entre os mais importantes, durante o desenvolvimento profissional do professor de Educação Física: a experiência é “[...] um dos fatores que aju-

dam o professor a melhorar e sistematizar sua própria prática, beneficiando a si e aos alunos, com o ensino e a aprendizagem mais significativos”.

Patriarca, Onofre e Mascarenhas (2008, p. 228) recorrem a Tardif para argumentar que as experiências socioculturais (termo emprestado de Figueiredo [2004]) “[...] agem como uma espécie de ‘filtro’, influenciando escolhas, mediando interações, estabelecendo hierarquizações e selecionando o conhecimento acadêmico na dinâmica curricular [...]”.

No que concerne à categoria *experiência*, Bracht et al. (2002, p. 14-15) comentam que o propósito da formação continuada por eles investigada também se pautou na *partilha de experiências* entre os sujeitos envolvidos no processo de formação:

[...] uma das primeiras tarefas que se impôs foi ganhar a confiança do grupo, convencê-los da honestidade do nosso propósito, de que estávamos efetivamente buscando compartilhar experiências e não lhes dizer o que era certo ou errado e, também, como propõe Molina Neto (1997), convencer os professores-discentes da importância do seu saber acumulado e como este poderia servir de base para a busca de soluções para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

Além disso, conforme os autores, a “troca de experiência” foi importante para que o grupo considerasse a possibilidade de construir alternativas (Bracht et al., 2002). Ainda em Bracht et al. (2002, p. 12), é possível considerar que a experiência ganha a conotação de tempo de exercício docente, isto é, “tempo de experiência no magistério”.

De forma parecida, Palafox (2004, p. 124) declara que um dos objetivos do planejamento coletivo consiste em “[...] que os/as professores/as compartilhem suas experiências e reflitam a sua prática, exercitando, dentre outros aspectos, o ato da escrita daquilo que é vivenciado na sua realidade concreta”.

Terra (2004) exalta a importância da experiência como saber acumulado para construção de novos conhecimentos. A autora, fundamentada em Tardif, afirma que a relação que os professores estabelecem com os saberes construídos tem a ver com o seu contexto de socialização profissional. Ela considera que o saber é uma construção social, e é importante levar em conta que o saber dos professores está “[...] representado por suas experiências anteriores, sejam profissionais e pessoais, e que essas influenciam fortemente, ‘positiva e negativamente’ na construção das relações colabo-

rativas” (Terra, 2004, p. 170). Baseada em Gauthier et al., Terra (2004, p. 171) declara a importância da partilha dessas experiências na instituição escolar, já que “[...] não é possível dissociar a pessoa de sua experiência e situação de trabalho. Essas são sempre compartilhadas nos espaços sociais de convivência, neste caso a escola [...]”.

Parece ser consensual, entre os artigos selecionados, a indicação categórica referente à *partilha de experiências* e à importância da experiência como saber acumulado, seja no exercício da profissão ou em outros momentos da vida. Como se percebe, não é possível pensar a experiência fora do contexto dos *saberes docentes*. Portanto, optamos por analisar essas duas categorias de forma articulada. Para isso, necessitamos apresentar a forma como o tema dos saberes docentes também aparece nos artigos investigados.

Encontramos a categoria *saberes docentes/saberes da profissão* em oito fontes. Oliveira e Ramos (2008, p. 258) baseiam-se em Tardif, Lessard e Lahaye para relacionar a questão dos “saberes da formação” e “saberes da experiência” com a relação teoria/prática:

[...] os saberes da formação (mesmo que inadequados às atuais características da educação, da escola e dos alunos) e da experiência foram os maiores contribuintes para a construção do saber da professora participante deste estudo, minimizando o distanciamento da realidade escolar e sua prática pedagógica.

Patriarca, Onofre e Mascarenhas (2008) partem da conceituação de Tardif para afirmar que tal categoria pode ser um saber plural, formado pelos saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os professores sujeitos da pesquisa de Cristino e Krug (2008, p. 78) também anunciam os saberes da profissão como estratégia formativa fundamental: “Muitos deles falam da necessidade de sistematizar o espaço para a partilha de experiências e saberes da profissão como estratégia formativa”. Além disso, os autores se fundamentam em Tardif, Lessard e Lahaye para discutir a questão da carga/tempo de trabalho e a definição do quadro legal no qual o ensino se desenvolve.

Bracht et al. (2002, p. 17) situam a questão dos saberes docentes no momento em que discutem a capacidade de elaboração de soluções diante dos problemas identificados na prática pedagógica:

O que se ressaltava é que normalmente um problema não possui apenas uma solução e esta pode não estar ao alcance imediato de cada um. Dadas estas características da prática pedagógica, o fundamental é o desenvolvimento por parte do professor da capacidade de constantemente construir/elaborar respostas e soluções para tais problemas, vendo-se como um produtor de saberes.

Nesse sentido, Bracht et al. (2002, p. 19) afirmam que “[...] a mudança de uma prática pedagógica implica formação continuada, aquisição/desenvolvimento de sempre novos saberes e competências [...]”. Acrescentam que

[...] parece cada vez mais claro que se o processo de inovação [mudança na prática pedagógica] não se conectar com as construções conceituais e com a forma de atuar dos professores, se não contar com a aceitação necessária, se não contribuir para gerar conhecimento na ação, para favorecer as decisões práticas adequadas, seus objetivos se esgotarão, diluindo-se, perdendo o sentido [...] (Bracht et al., 2002, p. 23).

Já Caldeira (2001) se preocupa com os saberes e as habilidades que o professor deve construir no atual contexto histórico. Como fundamento teórico, Caldeira (2001, p. 98) se baseia em Tardif, Lessard e Lahaye e Gauthier para afirmar que os docentes “[...] constroem saberes na sua prática cotidiana [...]”.

Palafox (2004, p. 125) situa a discussão dos saberes, ao pontuar que um dos intuitos dos instrumentos de mediação comunicativa do projeto que relata de planejamento coletivo do trabalho pedagógico “[...] foi facilitar os processos coletivos de produção/troca de saberes, de reflexão crítica e de comunicação docente [...]”.

Ao indagar quais as competências humanas fundamentais para produzir ou acumular conhecimento e para agir de forma que possibilite a transformação da humanidade – alvo de uma “formação humana numa perspectiva ampliada” –, Amaral (2004) busca fundamentação em Habermas, para tratar a relevância das competências instrumental, social e comunicativa. Nesse sentido, foi intuito da proposta de formação continuada e da concepção de currículo discutida no projeto relatado pela autora o incentivo à “[...] produção de saberes escolares e de conhecimento pelos próprios educadores” (Amaral, 2004, p. 148).

Terra (2004, p. 164) recorre a autores como Gauthier para afirmar que é no interior do debate que se constrói o saber: “[...] o saber acontece também em função do ângulo discursivo, argumentativo e comunicativo que as pessoas são capazes de chegar a um saber comum [...]”. Ao seguir a inspiração habermasiana, Terra (2004, p. 169) define o saber como “[...] uma atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc) e linguísticas, uma proposição ou uma ação”.

Ao discutir os critérios de validade do saber, Terra (2004, p. 169) recorre à máxima de Tardif, para afirmar que o critério de validade (decisão definida pelo grupo) não se “[...] limita mais a adequação das asserções aos fatos, se não que passam antes pela ideia de acordos comunicativos dentro de uma comunidade de discussão”.

Como se percebe pela apresentação de cada texto, a maior parte dos artigos recorre a diversos autores quando discute o tema da *experiência* e dos *saberes docentes*. Predomina, no entanto, a referência ao canadense Maurice Tardif¹ e a seus colaboradores Claude Lessage, Louise Lahaye e Clermont Gauthier. A nosso ver, o entrelaçamento da discussão de experiência e de saberes docentes decorre da própria teorização de Tardif, como veremos a seguir.

Um possível caminho de problematização

Ao procurar responder algumas questões concernentes à caracterização dos *saberes docentes*, Tardif (2008) afirma que eles estão intimamente relacionados às condições concretas do trabalho na escola, à personalidade e à experiência profissional dos professores. Nessa assertiva, os saberes dos professores aparecem como transações constantes entre o que estes são e o que fazem. Se o ser e o agir estão imbricados, então, “[...] o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula [...]” (Tardif, 2008, p. 16-17). Isso quer dizer que, embora os professores “[...] utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho [...]” (Tardif, 2008, p. 17).

Outro fio condutor elaborado por Tardif (2008) é a ideia de *diversidade* do saber do professor. O saber é plural: são saberes oriundos da formação profissional, dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares e dos saberes experienciais. Em outros termos, o professor “[...]

1. Maurice Tardif é um pesquisador canadense que elaborou diversos trabalhos no campo de formação de professores e profissão docente. Um dos célebres trabalhos é o livro *Saberes docentes e formação profissional*, tendo atingido sua décima terceira edição no Brasil em 2012.

deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (Tardif, 2008, p. 39).

Apesar de se relacionarem entre si, Tardif (2008, p. 21) reconhece que tais saberes não são colocados em pé de igualdade, mas hierarquizados “[...] em função de sua utilidade no ensino. Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter”. Por essa razão, por mais que considere a heterogeneidade de saberes, aqueles advindos da experiência constituem o “núcleo vital do saber docente” (Tardif et al., 1991, p. 232).

A experiência, segundo Tardif et al. (1991, p. 228), envolve a “cultura docente em ação” e também pressupõe a ideia de temporalidade dos saberes, já que remete à história de vida e de carreira profissional do professor.

A compreensão de experiência elaborada por Tardif aproxima-se, de certa forma, dos conceitos trabalhados pela maioria dos autores dos periódicos analisados, no que se refere à concepção de “partilha de experiências” e “saberes acumulados”. No tocante à categoria *saberes docentes* nos artigos, também é possível notar certa confluência com as teorizações de Tardif, já que essa discussão desemboca na priorização dos saberes *experientiais* – ditos práticos ou cotidianos, como podemos perceber em Oliveira e Ramos (2008, p. 256): “[...] os saberes da experiência ficam determinados como um dos mais importantes durante o desenvolvimento profissional do professor de Educação Física”.

A nosso ver, a valorização de um saber vinculado ao cotidiano parece próxima do objetivo de evitar uma discussão meramente macro, que não problematize o dia a dia da escola e os sujeitos do processo educativo – por exemplo, o que o professor pensa, faz e fala na sua vida cotidiana. Ao mesmo tempo, reconhecemos, nesse esforço, alguns problemas. Por que o saber da experiência é considerado mais importante que os demais? O próprio Tardif responde que o critério é a “utilidade no ensino”. Se partíssemos dessa lógica, então, poderíamos questionar: não estaríamos diante de uma formação docente cujo eixo é o saber usado em uma situação imediata de ensino? Qual o papel que a teoria ganha nesse modelo? Ela se torna relevante quanto mais próxima se encontra desse eixo?

Ocorre que o próprio conceito de experiência se confunde com o de saber da experiência. De modo geral, ambas as categorias parecem eleger o *útil* à situação de ensino como critério de hierarquização e valorização dos saberes da docência. O saber

relevante é aquele usado para a solução dos problemas da prática imediata. Ora, que tipo de conciliação pode haver entre a crítica à racionalidade técnica e a valorização da experiência e do saber mais diretamente vinculado ao ensino? Longe de pretender dar conta dessa questão, por ora, pontuamos alguns elementos para discussão.

Como evidenciado, a crítica à razão instrumental presente em alguns artigos ocorre pela denúncia de que o saber docente não se deixa limitar por esquemas preestabelecidos de escolha acertada de meios; portanto, não se constitui como um repertório de técnicas e procedimentos didáticos. Essa crítica também se estende para um modelo de formação continuada baseado em eventos pontuais, nos quais o professor ocupa uma condição de passividade diante do que lhe é transmitido. Em contraposição, realçam-se a necessidade da reflexão e do protagonismo do professor, o caráter único e problematizador do processo educativo, assim como a não existência de uma única solução para um problema:

O que se ressaltava [nos encontros de formação continuada] é que normalmente um problema não possui apenas uma solução e esta pode não estar ao alcance imediato de cada um. Dadas estas características da prática pedagógica, o fundamental é o desenvolvimento por parte do professor da capacidade de constantemente construir/elaborar respostas e soluções para tais problemas, vendo-se como um produtor de saberes (Bracht et al., 2002, p. 17).

Também sobre esse aspecto, Tardif e Raymond (2000, p. 211) comentam:

Em outras palavras, as situações de trabalho parecem irredutíveis do ponto de vista da racionalidade técnica do saber (Schön, 1983), segundo a qual a prática profissional consiste numa resolução instrumental de problemas baseada na aplicação de teorias e técnicas científicas construídas em outros campos (por exemplo, através da pesquisa, em laboratórios etc.).

A referência feita a Donald Schön não é casual; afinal, este já insistira que a racionalidade técnica se mostra ineficaz diante das situações vividas: o ambiente acadêmico produz teorias e técnicas para solução de problemas; contudo, um problema pode ter várias soluções e, nesse sentido, a lógica instrumental do saber científico

mostra-se inócua. Nessa ótica, o profissional não pode acessar esse estoque de saber acadêmico para aplicar uma técnica única para resolver um problema – ele tem que improvisar, inventar e testar estratégias na situação de trabalho.

Abandona-se o modelo *aplicacionista*, em detrimento de um saber produzido pelo professor no exercício profissional, baseado em uma racionalidade: “[...] na qual o processo reflexivo, a improvisação, a indeterminação, a criatividade, a intuição, o senso comum desempenham um grande papel, apoiando-se, ao mesmo tempo, em rotinas próprias a cada tradição profissional” (Tardif, 2000, p. 8). Aqui ganha relevância o saber espontâneo, intuitivo, inerente às habilidades do professor, personalizado e situado, mobilizado e elaborado durante a própria ação: “[...] diferentemente dos conhecimentos universitários, os saberes profissionais não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização; eles estão encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender” (Tardif, 2000, p. 13)².

Ao valorizar os saberes e o protagonismo do professor, essa posição coloca em xeque certo modo de operar clássico da pedagogia tecnicista. Entretanto, ainda assim, prevalece a lógica de buscar saídas para problemas imediatos. A hipertrofia continua sendo a dos meios e dos procedimentos, com a diferença de que agora eles serão singulares, intuitivos e provenientes do próprio fazer profissional.

Tal afirmação parece contrariar a definição apresentada por Tardif: os saberes docentes indicam atos e discursos para os quais é possível fornecer razões capazes de validá-los. Dessa maneira, “a argumentação é, portanto, o ‘lugar’ do saber” (Tardif, 2008, p. 196). Os saberes docentes são racionais, pois a racionalidade é entendida por Tardif (2008, p. 203) como capacidade discursiva e argumentativa.

“Racional” se diz da competência de dizer por que se faz ou diz algo: “seguir uma norma, respeitar uma tradição, adotar um valor, agir em função da experiência vivida não são comportamentos irracionais ou a-rationais, na medida em que o ator é capaz de dizer por que adota tais comportamentos” (Tardif, 2008, p. 211).

Por mais que o conteúdo apresentado seja passível de discussão, a racionalidade não reside propriamente nele, mas na capacidade formal de argumentar (Tardif; Gauthier, 2001). Aqui não se cogita a possibilidade de o professor apresentar uma justificativa irracional, já que a própria capacidade formal de dar razões é tida como racional.

2. Na classificação de saberes docentes de Gauthier (1998), há uma diferenciação entre saber experiencial e saber da ação pedagógica. Enquanto o saber experiencial se relaciona a experiências de caráter pessoal, nas quais prevalecem julgamentos privados, o saber da ação pedagógica corresponde ao saber experiencial tornado público. Contudo, fica a indagação: como fazer a passagem de saberes personalizados e situados, para saberes públicos formalizados, capazes de compor projetos de formação inicial e continuada de professores?

Porém, Tardif e Gauthier (2001) admitem que a consciência profissional do professor é limitada, porque ele nem sempre sabe por que faz algo, e existem consequências não intencionais que escapam ao seu conhecimento e controle. Por isso, baseado em Giddens, Tardif (2008, p. 208) distingue a consciência profissional, “graças à qual *ele pode dizer discursivamente por que e como age*” (consciência explícita), da consciência prática, que se refere ao que ele faz e diz na ação (regras, competências implícitas, saber-fazer, rotinas, etc.).

Tardif (2008, p. 201) lembra as rotinas como exemplo de “saberes comuns e implícitos”, que ilustram o que se chama “consciência prática”. Também menciona (Tardif, 2002, p. 110) o caso do saber experiencial, que é “pouco formalizado, inclusive pela consciência discursiva”. Para Tardif (2008, p. 215), o saber experiencial dos docentes é um “[...] compósito 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”. Desse modo, conclui que boa parte do que o professor faz não depende de sua consciência profissional (explícita/discursiva): “[...] o saber-fazer do professor parece ser mais amplo que o seu conhecimento discursivo” (Tardif, 2008, p. 214).

Mas, indagamos, esse saber-fazer pode ser qualificado como saber na definição do próprio Tardif? Quando afirma que o saber-fazer do professor ultrapassa sua consciência profissional, explícita e discursiva, Tardif parafraseia a máxima de Michael Polanyi quanto ao conhecimento tácito: sabemos mais do que podemos dizer. A questão é que, ao fazer isso, ele traz um problema para sua teorização, pois, se não se pode dizer, não se sabe. Nas suas palavras: “Recusamo-nos a reconhecer como saberes profissionais dos professores todos os discursos e atos para os quais os docentes são incapazes de apresentar razões com o objetivo de justificá-los” (Tardif, 2008, p. 206). Nesse horizonte, torna-se complicado admitir o estatuto de saber ao tácito, ao implícito, ao intuitivo, assim como ao âmbito da consciência prática. Entretanto, essa situação inviabilizaria muitos aspectos de sua proposição, dentre eles a própria noção de saber da experiência (compósito entre a consciência discursiva e a prática). Tardif (2008, p. 201, grifo nosso) parece perceber isso e acrescenta: “[...] a ideia de racionalidade se refere também a um saber em relação ao qual nos entendemos e que serve de base aos nossos argumentos. [...] admitimos a existência de *saberes comuns e implícitos que pressupomos sem maiores discussões [...]*”.

Não é fácil acompanhar a inclusão desse raciocínio depois do esforço de vincular saber e consciência explícita e argumentativa. Não por acaso, há confusões na produção acadêmica sobre o assunto³. Tardif retoma o que supostamente estaria exilado de sua noção de saber; ao fazer isso, o tácito, o não expresso em palavras, reconquista o seu lugar de saber. Quebra-se a relação entre saber docente e consciência discursiva.

A nosso ver, não se trata de negar que o professor, em sua lida cotidiana, produz esse tipo de saber, mas de indicar que esse saber possui uma peculiaridade: permanece restrito à sua direta utilidade para uma práxis imediata. A questão não é julgar o seu mérito – por exemplo, avaliar até que ponto ele se vincula a projetos democráticos de educação, a inovações, ou em que medida reproduz a lógica da exclusão e do autoritarismo. Ele pode vincular-se a ações extremamente significativas e importantes, como também problemáticas. A nosso ver, o fundamental é que, independentemente do seu mérito, ele é um saber que não se sabe, não se tematiza a si próprio; ele se move pela lida pragmática com problemas que a prática imediata traz; a ênfase permanece no *como* e não no *por quê*.

Por certo, problemas imediatos colocam para o professor a necessidade de soluções também imediatas. Mas será que a formação (inicial e continuada) de professores deve priorizar essa noção de experiência e de saber?

Nesse contexto, a teoria não é, em tese, abandonada, mas passa por uma instrumentalização, na qual a prática pedagógica imediata aparece como “[...] um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente” (Tardif, 2000, p. 11-12).

Essa instrumentalização teórica vincula-se ao empobrecimento da experiência formativa que se rende à racionalidade instrumentalizada, apesar de assumir a roupagem de valorização do sujeito e do seu saber. Essa é uma tendência diagnosticada por um dos artigos analisados:

[...] a maioria [dos professores sujeitos do estudo], quando levada a listar aqueles problemas e/ou dificuldades que considera como principais, refere-se fundamentalmente a situações imediatamente ligadas ao ensino e às relações escolares, não estabelecendo relações com causas

3. Jordão (2005, p. 96) considera que Tardif não atribui caráter de saber ao conhecimento tácito. Já Lunard e Diniz (2001, p. 82), assim como Santos (1998, p. 126), consideram que, para esse autor, os saberes da experiência são tácitos.

e situações que extrapolem o universo imediato da escola. Quando muito, aparecem alusões a causas externas à escola de uma forma muito genérica e inconsistente [...] (Bracht et al., 2002, p. 16).

Além disso, nesse contexto, o que é chamado de experiência, nos artigos analisados, refere-se àquilo que Adorno, baseado em Benjamin, considera vivência. Em Adorno, o conceito de experiência está atrelado a uma formação humana mais ampla.

Na compreensão adorniana, a formação envolve uma dialética entre tradição e autonomia, adaptação e emancipação: “A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se” (Adorno, 1996, p. 397). Se, de um lado, o sujeito se constitui no encontro com um mundo que lhe é anterior e cujas realizações precisa incorporar para tornar-se humano, de outro, essa apreensão subjetiva envolve criações e recriações, uma relação consciente que permite o distanciamento e a negação da tradição.

É por essa razão que, para Adorno, a subjetividade se constrói na experiência e no conceito. O núcleo central da experiência é fazer parte do mundo social por meio do exercício da liberdade, da resistência à passividade, momento ativo do sujeito, ao distanciar-se o imediatamente dado. Neste caso, a experiência representa “[...] a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo [...]” (Adorno, 1996, p. 405). Aqui assume relevância a atividade teórico-conceitual como momento de negatividade e, portanto, de afastamento do imediato.

Aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais (Adorno, 1995, p. 151).

O esvaziamento da vida humana é sua limitação ao momento integrativo no qual prevalece a vivência, isto é, a vida é tomada por eventos pontuais, singulares e in-

transferíveis. Isso significa que a experiência “[...] fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações” (Adorno, 1996, p. 405).

No caso da formação dos professores, essa tendência se impõe em decorrência de situações objetivas que transformam a escola, em tese um espaço legítimo e incentivador à realização de experiências formativas, em espaço empobrecido tanto para alunos como para professores.

Diante de situações adversas, Benjamin (1994, p. 119) lembra:

[...] aos olhos das pessoas, fatigadas com as complicações infinitas da vida diária e que veem o objetivo da vida apenas como o mais remoto ponto de fuga numa interminável perspectiva dos meios, surge uma existência que se basta a si mesma, em cada episódio.

Assim, as narrativas que daí surgem apresentam-se como trechos de histórias, episódios particulares que não fortalecem a memória comum e a experiência coletiva.

Ao invés de revigorar “[...] palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel” (Benjamin, 1994, p. 114), a *partilha de experiência* se empobrece, pois, apesar de trazer a impressão de agregação e coletividade, reduz-se a momentos nos quais se descrevem as situações de trabalho. Dado o caráter situado, não sistemático e não passível de *transferência e generalização*, torna-se complicado imaginar como essa descrição pode ser assimilada, prolongada no tempo, tendo em vista a construção consciente de uma tradição. Diante desse cenário, fica difícil não concordar com Cavalcante (2006), quando pontua a semelhança da obsolescência dessa *experiência* e do saber que dela advém com a efemeridade da mercadoria. Embora se afirme o caráter temporal dos saberes docentes (pois eles são incorporados a partir de diferentes fontes sociais, ao longo da vida), o que se nota é um esvaziamento da historicidade.

Assim, a priorização do cotidiano escolar nas perspectivas de formação continuada, organizada pelo ímpeto utilitário para soluções da prática pedagógica, parece apresentar uma roupagem consonante com a dissolução da experiência denunciada por Adorno (1996).

O potencial que a partilha da experiência poderia ter no horizonte de um trabalho coletivo e a possibilidade de que ela fomente ações duradouras na reelaboração do

ser professor se esvaem. A importância dada à chamada troca de experiências em encontros da área educacional implica que, “[...] em nome da valorização da experiência profissional de cada professor, o que acaba por existir é a legitimação do imediatismo, do pragmatismo e da superficialidade que caracterizam o cotidiano alienado” (Duarte, 2000, p. 79).

Considerações finais

Como vimos, é consensual, em artigos sobre formação continuada de professores de Educação Física, a defesa da *partilha de experiências* e da importância da experiência como *saber acumulado* e do saber prático. Embora as fontes tenham recorrido a diversos autores, Tardif se constituiu como referência principal.

A valorização do saber acumulado pelo professor em sua atuação prática e cotidiana apresenta-se como uma reação a discursos educacionais amplos que ignoram as ações diárias dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Contudo, ao buscarmos o sentido de experiência e saber docente em Tardif e seus colaboradores, percebemos que o *útil* à situação de ensino é o critério de hierarquização e valorização dos saberes constitutivos da docência.

A crítica à razão instrumental, presente em alguns artigos, consiste na denúncia de que o saber docente não se deixa limitar por esquemas preestabelecidos de escolha acertada de meios. No caso da formação continuada, a crítica se estende aos eventos pontuais, nos quais o professor ocupa uma condição passiva, diante do que lhe é transmitido. Em contraposição a essa perspectiva formativa, realçam-se a necessidade da reflexão e do protagonismo do professor, o caráter único e problematizador do processo educativo. Como já mostramos, esse é um importante avanço a ser considerado.

Porém, há ambiguidades implícitas em torno dessas categorias. Ao valorizar os saberes da experiência e o protagonismo do professor, essa posição questiona a racionalidade instrumental, mas preserva a hipertrofia dos meios e dos procedimentos, por mais que esses agora sejam vistos como singulares, intuitivos e provenientes do próprio fazer profissional.

O que é chamado de experiência, bem como o saber que dela advém, permanece orientado e restrito à sua imediata utilidade em uma situação pontual. Assim, o que a maior parte da produção acadêmica analisada denomina de experiência, na verdade, representa aquilo que Adorno, baseado em Benjamin, chama de vivência, isto

é, momentos singulares, intransferíveis, narrados como episódios particulares, fragmentados, não passíveis de generalização. A nosso ver, é difícil imaginar a formação (inicial ou continuada) de professores, tendo como elemento prioritário vivências e não experiências. O subjetivismo, a efemeridade e a fragmentação da vivência compõem um caminho que pode levar ao esvaziamento do próprio processo formativo, caso não seja problematizado e superado.

Esse cenário parece ser um dos “lugares comuns” contemporâneos não apenas da Educação Física, mas da produção do conhecimento educacional brasileiro de um modo geral. Contudo, o impacto que ele possui na Educação Física é mais preocupante, devido à peculiaridade dessa área. Nos idos da década de 1980, fortaleceu-se uma preocupação com a definição da Educação Física como “atividade” e não como componente curricular e com a formação de seus professores “destituída da sistematização do conhecimento” (Castellani Filho, 1988, p. 220). Nos dias atuais, a Educação Física apresenta-se como um campo que ainda busca construir maturidade acadêmica (Bracht, 2007). Esses “lugares comuns” podem comprometer esse esforço em função de um modelo de formação que não abandona a teoria, mas, ao submetê-la à esfera da imediatividade, a corrói.

Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.
- AMARAL, Gislene. Planejamento de currículo na Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 133-155, jan./abr. 2004.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 1.
- BRACHT, Valter. *Educação Física e Ciência*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.
- BRACHT, Valter et al. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002.
- CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 87-103, maio 2001.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1988.
- CAVALCANTE, Carlos Magno. *Toyotismo e educação*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.
- CORREIA, José Alberto. *Os “lugares comuns” na formação de professores*. Porto: Edições ASA, 1999.
- CRISTINO, Ana Paula; KRUG, Hugo Noberto. Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de educação física da rede municipal de ensino de Santa Maria. *Movimento*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 63-83, jan./abr. 2008.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- FIGUEIREDO, Zenólia Christina. *Experiências sociais no processo de formação docente em Educação Física*. 2004. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- JORDÃO, Rosana dos Santos. *Tutoria e pesquisa-ação no estágio supervisionado*. 2005. 351f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

LUNARD, Luciana; DINIZ, Renato Eugênio. A prática como fonte de aprendizagem e o saber da experiência. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 79-96, 2001.

OLIVEIRA, Ana Carolina; RAMOS, Glauco Nunes. Construindo saberes pela formação e prática profissionais de uma professora de Educação Física do ensino médio. *Motriz*, Rio Claro, v. 14, n. 3, p. 252-259, jul./set. 2008.

PALAFIX, Gabriel Humberto Munoz. Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da Educação Física como sistemática de formação continuada de professores. *Movimento*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 113-131, jan./abr. 2004.

PATRIARCA, Amanda Correa; ONOFRE, Tiago; MASCARENHAS, Fernando. Especialização em escolar: formação continuada de professores de Educação Física na Universidade Federal de Goiás. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 11, n. 3, p. 225-237, set./dez. 2008.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998. p. 123-136

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor enquanto “ator racional”. In: PERRENOUD, Philippe et al. (Org.). *Formando professores profissionais*. São Paulo: Artmed, 2001. p. 177-202.

TARDIF, Maurice et al. Os professores face ao saber. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TERRA, Dinah. Orientação do trabalho colaborativo na construção do saber docente. *Movimento*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 157-179, jan./abr. 2004.

Submetido à avaliação em 31 de agosto de 2012.

Aprovado para publicação em 01 de abril de 2014.

