

## Aplicações dos Saberes na Sala de Aula: Desafios para o Professor

Maria de Lourdes Ramos da Silva<sup>1</sup>

*“A pedagogia, arte e técnica de ensinar, perde suas fronteiras a favor de uma antropologia da aprendizagem, e os pedagogos deixam aí suas marcas” Jacky Biellerot*

**Resumo:** O artigo analisa o lugar do conhecimento na atualidade, por meio das mudanças sistêmicas que interferem na história do desenvolvimento do conhecimento científico. A seguir, analisa a relação dos professores com os diversos saberes e práticas, e aponta quais são os principais saberes utilizados pelos professores em sala de aula. Por meio de diversas pesquisas, destaca-se a importância da história de vida familiar e escolar dos professores no desenvolvimento do “saber ensinar”.

### O lugar do conhecimento na atualidade

As grandes transformações pelas quais tem passado a sociedade neste início de século desafiam organizações e instituições com vistas à necessidade de mudanças radicais em seus propósitos, políticas, estruturas e procedimentos. No plano individual, verificamos que se de um lado se oferecem novas oportunidades para a realização de trabalhos e para a aquisição de conhecimentos, por outro, abalam-se velhas crenças e hábitos, provocando tensões, incertezas que não raro deterioram de forma indelével as relações interpessoais.

Para Santos (2003), o modelo de racionalidade que sustenta a ciência moderna desde o século XVI baseia-se tanto na distinção entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum, por um lado, como entre natureza e pessoa humana, por outro.

Assim, a ciência moderna desconfia sistematicamente das evidências de nossa experiência imediata, à medida que separa o homem da natureza, que é, por sua vez, muitas vezes considerada como passiva, eterna e reversível. Em decorrência, toda complexidade deve ser reduzida e o que não é quantificável acaba sendo considerado cientificamente irrelevante.

O pressuposto desse tipo de conhecimento é a idéia de ordem e de estabilidade de mundo, já que o passado sempre acaba se repetindo no futuro. Diante disso, o mecanicismo representa a grande hipótese universal da época moderna, à medida que pressupõe um tipo de conhecimento que pretende ser utilitário e funcional, e preocupado mais com a capacidade de dominar e de transformar do que a de compreender o real.

---

<sup>1</sup> Prof<sup>a</sup> Livre-Docente da Faculdade de Educação da USP

Dessa forma, a consciência filosófica da ciência moderna, formulada no racionalismo cartesiano e no empirismo baconiano, condensou-se no positivismo do século XVIII.

Entretanto, em virtude de diversas condições sociais e teóricas, esse modelo de racionalidade científica atravessa uma crise irreversível. Einstein constituiu o primeiro rombo no paradigma da ciência moderna ao demonstrar que a simultaneidade de acontecimentos distantes não pode ser verificada, uma vez que pode ser apenas definida. Diante dessa demonstração, Heisenberg e Bohr demonstram que não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar, já que o objeto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou. Portanto, o que conhecemos do real é apenas o que nele introduzimos (Santos, 2003).

Logo, a interferência do sujeito no objeto observado possui algumas implicações irrefutáveis (Santos, 2003):

- sendo o rigor de nosso conhecimento estruturalmente limitado, só podemos aspirar a resultados aproximados e por essa razão as leis da física são apenas probabilísticas;
- inviabiliza-se a hipótese do determinismo mecanicista, uma vez que a totalidade do real não se reduz à soma das partes em que a dividimos para observar e medir;
- a distinção entre sujeito/objeto é muito mais complexa do que podia parecer, já que essa distinção deixa de ser dicotômica e assume a forma de um contínuum;
- a irreversibilidade nos sistemas abertos significa que estes são produtos da sua história.

Em conseqüência, questiona-se o conceito de lei e o conceito de causalidade que lhe está associado, já que a noção de lei tem sido substituída pelas noções de sistema, estrutura, modelo e processo. Por outro lado, as relações entre os objetos tornam-se mais reais do que os objetos em si, já que estes apresentam fronteiras cada vez menos definidas em relação aos outros objetos.

Ao se indagar como será a pós-modernidade, Pourtois e Desmet (1999) afirmam que diante da fragmentação da modernidade, é preciso, hoje, interrogar-nos sobre a possibilidade de reconstruir um novo universo social, cultural, pedagógico, coerente e integrador que acolheria ao mesmo tempo a razão e o ser, a racionalização e a subjetivação. Para os autores, o universo pós-moderno será inevitavelmente complexo, pois assistirá à perda do sentimento de qualquer certeza, reconhecendo o caráter instável de todo o conhecimento. Como conseqüência, tentará estabelecer mediações entre os fatos que pareçam contraditórios, buscando a qualquer custo articular os diversos saberes.

Assim, o conhecimento do paradigma emergente é um conhecimento não dualista, que se funda na superação de distinções, tais como: natureza/cultura, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual. Além disso, o conhecimento é total, mas é também local, já que a fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Sendo total, esse conhecimento não é determinístico e sendo local não é descritivo. È um conhecimento sobre as condições de possibilidade da ação humana.

Segundo Najmanovich (2001), as perspectivas pós-positivistas desenvolveram, principalmente nas últimas décadas, uma visão diferente da

modernidade sobre a produção e transmissão de saberes. O conhecimento, nesta perspectiva, é aquilo que se consegue incorporar à nossa ação cognitiva, à medida que somos capazes de produzir e de construir mundos de experiência multidimensionais mediante nossos sistemas simbólicos, meios técnicos, estilos relacionais e cognitivos, os quais incluem a estética, a ética e os afetos.

Em conseqüência, o fato de conhecer já não significa que somos capazes de obter a imagem interna de uma realidade pura, absoluta e independente do sujeito, e sim que podemos produzir sentido num mundo experiencial extremamente rico e dinâmico. Portanto, o conhecimento é um processo dinâmico produzido por sujeitos e instituições sociais em interação constante com seu meio ambiente vital e em permanente transformação.

Assim, o mundo que conhecemos é sempre um mundo criado em nossa interação constante com o ambiente. Como afirma Aguiar (2002), cada sujeito tem sua própria história e é a partir dela que reflete a realidade que o circunda. Dessa forma, só quando consideramos a realidade social é que poderemos explicar um movimento que é individual e ao mesmo tempo social/histórico. Nossa tarefa consiste, portanto, em apreender a forma como nossos sujeitos configuram o social, um movimento que sem dúvida é individual, único e ao mesmo tempo histórico e social (Aguiar, 2002; 139).

Logo, para que possam ocorrer mudanças e re-significações, não basta o processo de assimilação através da linguagem e do pensamento e nem apenas a apropriação racional das diversas determinações, já que as relações vividas são sempre integradas de modo contraditório.

As formas de pensar, de sentir e de agir expressam uma integração, muitas vezes contraditória, de experiências, conhecimentos e de uma história pessoal e social. A consciência, por sua vez, deve ser percebida como integrada e multideterminada, marcada por uma processualidade constante, na qual é sempre possível a reconstrução interna do mundo objetivo.

### **A relação dos professores com os saberes**

Como ficam os saberes utilizados pelo professor em sala de aula diante dessas mudanças epistêmicas que têm influenciado o conhecimento científico? E qual a relação dos professores com os saberes que ensinam? Como o conhecimento do professor se transforma em conteúdo de ensino?

O estudo da relação entre o docente e os diversos saberes que foram freqüentemente mobilizados dentro do paradigma da racionalidade técnica, o qual via o professor como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros, tem sido cada vez mais questionado com base em alguns motivos pontuais (Monteiro, 2001):

- A subjetividade do professor, enquanto agente do processo educativo, é totalmente esquecida;
- Desconsidera que a atividade docente implica em conhecimentos que podem ser adquiridos somente na prática educativa;
- Ignora os estudos culturais e sociológicos a respeito do currículo, que o percebem como criação simbólica e cultural;
- Deixa de lado o questionamento a que tem sido submetido o conhecimento científico nas últimas décadas.

Quando o professor é visto como transmissor de saberes produzidos por outros, verifica-se que o saber nunca é verdadeiramente questionado, seja no modelo diretivo tradicional, que privilegia a relação aluno-saber e que é fundamentado na racionalidade técnica, como no modelo não-diretivo, que privilegia a relação aluno-saber.

Logo, tanto no modelo diretivo, como no modelo não diretivo, trata-se sempre de ensinar um conhecimento universal tal como aparece nos livros didáticos. Mesmo que se discutam os aspectos relacionais, resultantes do entrelaçamento dos saberes e interesses dos alunos, as preocupações quanto aos saberes a serem ensinados são basicamente de organização e de didatização.

Não obstante, as críticas constantes à racionalidade técnica que se verificaram nas últimas décadas do séc. XX provocaram o aparecimento de estudos e pesquisas preocupados em superar a relação linear existente entre o conhecimento técnico-científico e a prática da sala de aula, bem como em buscar novos instrumentos teóricos que pudessem dar conta da complexidade inerente aos fenômenos e às ações desenvolvidas nas atividades práticas.

Tais pesquisas revelaram que o professor intervém decisivamente num cenário vivo e mutável, que se define pela interação concomitante de múltiplos fatores. Diante de tal complexidade, a natureza dos problemas que invariavelmente enfrenta é de natureza prática, pois quer se tratem de situações de aprendizagem ou de comportamentos interpessoais, as soluções possíveis são sempre influenciadas pelas características situacionais do contexto e pela própria história do grupo social.

### **Especificidade dos conhecimentos mobilizados pelos professores**

Diversas pesquisas têm procurado investigar os conhecimentos mobilizados pelos professores no cotidiano escolar, a fim de compreender sua especificidade e sua constituição através dos processos de socialização.

Neste sentido, as pesquisas dirigidas por Tardif e Lessard (2000) representam um avanço decisivo que nos permite repensar os modos alternativos de que dispomos para construir os saberes docentes ao longo de nossa vida profissional, principalmente quando refletimos sobre os limites dos conhecimentos acadêmicos na constituição do saber docente, ao defendermos a instituição escolar como local privilegiado de formação do magistério, ao salientarmos a importância da trajetória escolar passada do professor enquanto aluno no desenvolvimento da prática pedagógica e ao assinalarmos o papel da experiência na atividade docente.

A partir de vários estudos e experiências, os autores afirmam que o saber docente é plural, estratégico e muitas vezes desvalorizado, constituindo-se em um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Mas o que representam cada um desses saberes?

Os saberes da formação profissional são aqueles que se originam da contribuição que as ciências humanas oferecem à educação, envolvendo concepções sobre a prática educativa, arcabouço ideológico, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas didáticas.

Os saberes das disciplinas são aqueles difundidos e selecionados pela instituição universitária, correspondendo aos vários campos de conhecimento que por sua vez correspondem aos saberes curriculares. Logo, representam aqueles saberes que

a instituição escolar apresenta como os que devem ser ensinados em resultado de um processo de seleção cultural ou de transposição didática.

Os saberes da experiência são aqueles constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, que se fundem no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio e, por essa razão, são saberes que não provêm das instituições de formação ou dos currículos, já que representam saberes práticos e simbolizam a cultura docente em ação. Em função disso, representam saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber fazer e de saber ser. Por essa razão, representam o núcleo vital do saber docente.

Tardif (2000) se preocupa particularmente com os saberes mobilizados e empregados pelos professores em seu cotidiano, saberes esses que se originam da própria prática docente, de uma maneira ou de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho com as quais convive diariamente.

Para o autor, os saberes profissionais docentes são plurais e heterogêneos, pois trazem à tona conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de diversas fontes. Portanto, a noção de saber deve englobar conhecimentos, competências, habilidades e atitudes (saber-fazer e saber-ser), já que os professores freqüentemente se referem aos seus saberes de forma bem abrangente, referindo-se tanto ao conhecimento da matéria como ao conhecimento dos grandes princípios educacionais e dos sistemas de ensino, principalmente quando tecem comentários sobre o valor e a utilidade dos diversos programas e livros didáticos.

Além desses fatores, os professores salientam diversas habilidades e atitudes que devem ser inerentes ao professor tais como: gostar de trabalhar com jovens e crianças, ser capaz de motivar seus alunos, saber utilizar a imaginação, partir da experiência dos alunos, ter uma personalidade atraente, desempenhar o seu papel de forma profissional sem deixar de ser autêntico, ser capaz de questionar a si mesmo.

Enfim, os professores destacam sua experiência na profissão como aspecto fundamental de sua competência em saber ensinar. (Tardif, 2000). Aliada à experiência, destacam alguns fatores cognitivos, tais como: personalidade, talento, entusiasmo, vivacidade, amor às crianças, etc.

Finalmente, os professores se referem também a conhecimentos sociais partilhados, conhecimentos esses que eles devem possuir em comum com os alunos, já que são membros de um mesmo mundo social, pelo menos no âmbito da sala de aula.

Entretanto, verificamos que as diversas abordagens sobre os saberes docentes tendem a negligenciar as dimensões temporais do saber profissional, ou seja, sua inscrição na história de vida do professor e sua construção ao longo de uma carreira. Não obstante, essa inscrição no tempo é particularmente importante para compreender a genealogia dos saberes docentes, já que as experiências de formação vividas na família e na escola ocorrem antes mesmo que o sujeito tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e qualificar o que ele retém dessas experiências.

Silva (2007) salienta que ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, competências, crenças e valores, os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e que são reatualizados e reutilizados de maneira não reflexiva na prática de seu ofício. Desse ponto de vista, os saberes experienciais do professor, longe de se basearem unicamente no trabalho em sala de aula, decorrem, em

grande parte, de (pré)concepções de ensino e de aprendizagem herdadas da história escolar.

Neste sentido, as pesquisas efetuadas por Raymond (1993), Lessard e Tardif (1996 e 1999) (apud Tardif, 2000) destacam a importância da história de vida dos professores, basicamente no que se relaciona à escolha da carreira, ao estilo de ensino adotado por eles e à relação afetiva e personalizada que estabelecem com colegas e alunos em seu cotidiano. Entretanto, segundo Lahire (2002), o passado se abre às pessoas de modo diverso, segundo a natureza e a configuração da situação presente. Por essa razão, mais do que supor uma influência sistemática do passado sobre o presente, é preciso sempre estar atento e investigar qual parte das experiências passadas é mobilizada para ser utilizada na situação presente e por qual motivo.

Essas pesquisas mostram que o “saber ensinar”, à medida que pressupõe a existência de conhecimentos de vida, saberes personalizados e competências ligadas às personalidades de seus atores (saber-fazer pessoal), tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores.

Portanto, se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, já que boa parte de sua existência se caracteriza por sua atuação profissional. Com o passar do tempo, ela se torna um professor com sua cultura, seu ethos, suas idéias, suas funções, seus interesses, etc. (Tardif, 2000).

Segundo Marin (2003), o processo de formação profissional começa já na primeira infância, nas interações afetivas que se estabelecem espontaneamente com a família e com o grupo de amigos, nas brincadeiras com os coleguinhas e nas diversas situações cotidianas. Desde pequenas, as crianças vêem modelos profissionais nos programas de televisão, nos filmes, sabem que o pai é professor, ou operário, e o que ele faz. Assim, a identidade profissional dessas crianças começa a se formar muito cedo e muito antes que elas se tornem alunas de Ensino Fundamental, pois é na primeira infância que se instalam valores, (pré) conceitos e concepções que se formam paulatinamente e de modo acrítico, permitindo a construção de imagens e de modelos de cada profissão. Por essa razão, os cursos de formação de docentes necessitam rever, trabalhar e (re) construir tais modelos e imagens, integrando vivências afetivas e concepções dos alunos aos projetos pedagógicos dos cursos de formação.

Logo, em relação à trajetória profissional, os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional.

A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso.

Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenvolvimento posterior exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos relacionados aos locais de trabalho.

## **Conclusões**

Por meio da análise do lugar que ocupa o conhecimento na atualidade, examinamos a relação que os professores estabelecem com os diversos saberes e com as diversas práticas utilizados nas salas de aula. Verificamos, igualmente, que grande

parte do que os professores sabem sobre papéis docentes e de como ensinar baseia-se em sua história de vida, já que eles (professores) nada mais são do que trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente quinze anos, antes de começarem a trabalhar na profissão escolhida. Essa imersão, por sua vez, se expressa numa bagagem de conhecimentos, crenças e representações que permeiam de modo decisivo sua atuação profissional. Por fim, as pesquisas de Lessard, Tardif e Raymond, realizadas no período compreendido entre 1993 e 1999, permitem algumas conclusões interessantes:

- que é importante conhecer a história de vida dos professores, particularmente a de sua socialização escolar, tanto no que se relaciona à escolha da carreira do magistério e ao estilo de ensino adotado, como em relação à relação afetiva e personalizada que é por eles projetada no trabalho cotidiano;
- que o “saber ensinar”, à medida que pressupõe conhecimentos de vida, saberes personalizados e competências pessoais, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores;
- que a relação com a escola já se encontra estruturada já no início do curso de formação do professor;
- que o tempo de aprendizagem do trabalho docente não se limita à vida profissional, mas se estende a toda a existência, desde a primeira infância.

### **Referências Bibliográficas**

- AGUIAR, W.M.J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In BOCK, A. M.; GONÇALVES, M. G. M. e FURTADO, O (org.) **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MONTEIRO, A M Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, nº 74, Campinas: CEDES, 2001.
- TARDIF, M e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho do magistério. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Campinas: CEDES, Dezembro, 2000 (p. 209-244 ).
- NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LAHIRE, B. **O Homem Plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, R.J: Vozes, 2002.
- MARIN, J.A. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, A.M.M.R e MIZUKAMI, M.G.N.(orgs) **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos, SP, EDUFSCAR, 2003.
- POURTOIS, J-P; DESMET, H. **A Educação Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1999.
- SANTOS, B S. **Um discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 1997.
- SILVA, M.L.R. Aspectos Sócio-afetivos que interferem na construção da identidade do professor. In: Silva, E. R., Uyeno, E. Y., Abud, M. J. M. **Cognição, Afetividade e Aprendizagem**. Taubaté, SP: Cabral, 2007 (pp.235-259).