

A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES QUE SUBSIDIAM A PRÁTICA DOCENTE E O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

Luciene Cléa da Silva

Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPPP

luciene.silva@ufms.br

Mara Lucinéia Marques Correa Bueno

Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPPP

mara.marques@ufms.br

Resumo

Este artigo busca trazer as concepções que os professores tem e fazem da prática docente como um dos responsáveis pela constituição dos saberes, para tanto o relato de alguns professores de educação básica evidenciam a árdua missão do ser professor. No primeiro momento, faz-se uma análise sobre os saberes docente a partir de Tardif *et al* (1991), Pimenta (1999), Cunha (1999), dentre outros que também irão refletir sobre a estreita relação entre professores e alunos. Já em um segundo momento, far-se-á a correlação entre as concepções pedagógicas e ato de ensinar e aprender, os quais implicam um direcionamento para reflexões acerca dos sujeitos que estejam imersos neste processo. Em um terceiro momento, será analisado o diálogo entre o professor e aluno, a estreita relação estabelecida durante a prática pedagógica docente. Por fim, colocar as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula no foco de análise representa sempre novas indagações acerca do fazer metodológico os quais possibilitam uma reestruturação e adequação do ato de desvendar e conquistar novos espaços e aprendizagens.

Palavras-chave: Saberes; Processo Ensino e Aprendizagem; Prática Docente

THE CONSTITUTION OF KNOWLEDGE THAT SUBSIDIZE THE TEACHING PRACTICE AND PROCEDURE TEACHING

Abstract

This article seeks to bring the ideas that teachers have and make the teaching practice as one of the responsible for the acquisition of knowledge, both for the account of some basic education teachers show the difficult task of being a teacher. At first, it is an analysis of the teaching knowledge from Tardif *et al* (1991), Pepper (1999), Cunha (1999), among others that will also reflect on the close relationship between teachers and students. However, in a second moment, far will be the correlation between the pedagogical concepts and act of teaching and learning, which involve a shift to reflections on the subject that are immersed in this process.

In a third time will analyze the dialogue between teacher and student, the close relationship established during the teaching pedagogical practice. Finally, put the pedagogical practices developed in the classroom in the analysis focus is always new questions about the methodology which make possible a restructuring and adaptation of the act of uncovering and conquer new spaces and learning.

Keywords: Knowledge; Process Teaching and Learning; Educational Practice

Introdução

O referido texto tem o propósito de tecer algumas considerações acerca da constituição dos saberes que subsidiam a prática docente e como estes se fazem presentes no processo de ensino e aprendizagem. Ao falar em saberes estamos pensando num amálgama de vivências, de sistematizações e de inquietudes que vão constituindo o ser humano em suas mais diversificadas inter-relações pessoais, sociais, morais, políticas e profissionais que podem acontecer dentro e fora do contexto educacional.

No bojo de nossa discussão dialogamos com autores que refletem sobre os diversos tipos de saberes que permeiam o processo de aprendizagem do profissional docente como Becker (2001), enquanto sua constituição como tal, assim como discutimos a forma como estes saberes estão imbricados com os processos de ensino e aprendizagem e com os diversos sujeitos que protagonizam tais ações.

Apresentamos também as concepções de alguns professores da educação básica¹, de uma escola pública do interior de Mato Grosso do Sul, objetivando destacar que tais profissionais revelam plena consciência desta ampla gama de saberes que estão presentes em seu cotidiano e como as trocas e consolidações destes são necessárias e ricas quando constituídas de forma dialética, sempre respaldada pelo respeito, pela preocupação com o outro e com a constituição de sujeitos cada vez mais críticos e politizados diante das atitudes que lhes compete.

¹ Tais concepções fazem parte do escopo de pesquisa da dissertação de mestrado: “As concepções pedagógicas docentes e o processo ensino e aprendizagem” (Luciene Cléa da Silva Monteiro Bandechi, 2008). As falas dos professores entrevistados são transcritas tais como se apresentaram no momento da pesquisa e a identificação dos mesmos acontece por meio de nome de flores, com a intenção de manter o rigor da pesquisa qualitativa.

Ações estas que precisam ser revisitadas e reforçadas com frequência, pois quando consideramos o processo histórico da educação e das instituições escolares, refletidas nas ações e práticas docentes, percebemos em muitos momentos, conforme Becker (2001), um marasmo que tolhe a ação crítica, livre e coerente com o que é apregoado. Para o autor, basta assistirmos a uma aula para constatar como este professor que se diz competente, que trabalha com inúmeras habilidades em sala de aula, que está em constante refinamento de sua profissão, trabalha realmente. Provavelmente, concluiremos que essa aula não se diferencia muito das conhecidas e tão faladas aulas tradicionais; ou até mesmo, ainda em consonância com Becker (2001), há a utilização de uma “pedagogia diretiva” (p. 15), em que o professor está lá, em seu lugar supremo, de onde transmite o conhecimento que possui, e seus alunos têm que aprender tudo o que foi dito; um professor que tem completo domínio de conteúdo, dos alunos e de qualquer situação que porventura possa aparecer; um “mestre” que apenas dita as regras em sala de aula, que deve ser obedecido e respeitado, que já aprendeu “tudo” e que está ali para “passar” a seus subalternos aquilo que sabe, ato que, na maioria das vezes, é realizado de uma única maneira, independentemente das expectativas e necessidades de cada turma ou aluno.

Estes atos existiram e continuam existindo em muitas salas de aula, fato que ressalta o profissional docente apenas como mero transmissor de conhecimentos, que acaba reduzindo um profissional que realmente possui uma gama de saberes, de informações, assim como de experiências e possibilidades de transformar uma simples repetição de informações em algo realmente significativo.

Porém, o que se observa também, e não de maneira tão isolada, é a presença de um profissional que procura ser o protagonista de suas ações, confiante naquilo que está desenvolvendo e que, a partir de suas intervenções e atitudes, pode contribuir muito mais com a escola, com seus alunos e com a sociedade como um todo, não ficando apenas no nível da repetição.

Desta forma, torna-se relevante procurar saber o que leva muitos profissionais a trabalharem de forma tradicional e tentar redirecionar estes conceitos, voltando-os para uma prática diária que realmente contribua para criar uma atitude crítica, reflexiva.

As indagações a respeito da maneira tradicional de agir são inevitáveis: este comportamento acontece por falta de um arcabouço teórico que oriente o docente para um trabalho dinâmico e diferenciado, por uma despreocupação com as diferenças existentes em sala de aula, pela descontextualização de experiências inusitadas no processo de ensino e aprendizagem, pela falta de estimular, instigar e promover a autonomia, tanto do discente quanto do próprio docente, ou até mesmo pela permanência de uma visão tecnicista e quantitativa no âmbito escolar, sem compromisso político com as diferentes camadas da população que frequentam a escola.

Por isso, é importante que o docente procure agir como a pessoa que Gauthier (1998) classifica de “bom hermeneuta”, tentando “compreender a complexidade da sua situação, interpretando os sinais que se apresentam diante dele” (p. 296). Assim, poderá desenvolver a ação pedagógica não somente utilizando seus saberes ou conhecimentos, sejam eles oriundos de sua formação inicial ou de sua experiência cotidiana, mas também transformando e elaborando tais saberes para enriquecer-se como um profissional que realmente tem uma “autonomia docente”².

1 - Perspectivas e saberes docentes

Quando falamos em saberes, podemos pensá-los e interpretá-los de formas diferenciadas, pois, como afirmam Tardif *et al* (1991), o saber docente é e deve ser um saber plural “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência” (p. 218). Trata-se de um todo que, segundo Pimenta (1999), serve para construir a identidade profissional, não

² “Habilidade do professor de controlar não somente o que acontece em sala de aula, mas também de determinar o substrato de seu trabalho [...]” (ALTBCH, P., *apud* Enciclopédia de pedagogia universitária, 2003, p. 383).

como algo imutável nem externo que possa ser adquirido, mas como um processo de construção do sujeito historicamente situado, configurando assim a docência.

Especificando melhor tais saberes, Tardif *et alii* (1991) os classificam da seguinte forma: primeiro “*saberes da formação profissional*” (ciência da educação e teorias pedagógicas), ou seja, o “conjunto dos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF *et alii*, 1991, p. 219), o qual pode ser observado na formação inicial do docente e em sua prática. Entretanto, apesar de servir como um primeiro contato com e na profissão, estes saberes muitas vezes acabam sendo vistos como “algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas” (TARDIF *et alii*, 1991, p. 219).

Vale ressaltar que esta ciência e as concepções produzidas por reflexões sobre a prática mobilizam diversos saberes que podem ser chamados de saberes pedagógicos, que, segundo Pimenta (1999), “[...] podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior” (p.27-28), o que poderá despertar no profissional o interesse por um estudo aprofundado, uma pesquisa como “princípio formativo na docência” (PIMENTA, 1999, p. 28).

Segundo: “*saberes das disciplinas*”, que “correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe nossa sociedade, tal qual se encontram hoje integrados “sob a forma de disciplinas” (TARDIF *et alii*, 1991, p. 221) e que surgem das tradições culturais e dos grupos sociais.

Terceiro: os “*saberes curriculares*”, os quais se apresentam realmente sob a forma de programas escolares que os professores irão aprender para então ensinar. O quarto é o “*saber da experiência*”, que se caracteriza pelo saber fazer, saber ser, que brota da experiência diária, que é validado e que Pimenta (1999), com base em Schön (2000), afirma que é fruto da reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Ou ainda, como explicitam Tardif *et alii*:

[...] A experiência provoca assim um efeito de retorno crítico (feed-back) aos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes; e por isso mesmo ela permite a(ao)s professore(a)s retomar seus saberes, julgá-los e avaliá-los, e então objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (1991, p. 231).

Desta forma, percebemos que o profissional docente está em um constante processo de autoformação, de reflexão acerca de tudo que ocorre ao seu redor e sobre si mesmo. Ele é um possibilitador de ações na escola, lugar onde estas ações podem ser iniciadas e posteriormente transpostas para o meio, que podem configurar-se como uma forma contínua do seu crescimento profissional.

Este crescimento se refletiria no que Cunha (1999) chama de profissionalização, sendo que, para esta existir de fato, é necessária uma formalização dos saberes concernentes à execução das tarefas que são próprias do docente, refletindo sobre as mesmas, evitando uma cegueira conceitual e fugindo das dimensões puramente técnicas e organizacionais.

Pensa-se aqui em um crescimento e trabalho coletivos, com os quais professores e alunos estejam envolvidos, deixando o individualismo e a insegurança do seu cotidiano, articulando teoria e prática sem divisão de tarefas e responsabilizando todos pelo processo de ensino e aprendizagem constante. “O ser humano constitui-se nesta tensão dialética do adaptar-se a uma realidade dada (conhecimentos estabelecidos, tradições, valores, costumes) e do superar, do avançar em busca de condições melhores” (GOERGEN, 2000, p. 2).

E é nessa perspectiva, segundo Freire (1987), que o trabalho com futuros professores deve seguir, mostrando a eles que são de fundamental importância para a edificação de um discente que esteja sempre procurando pelo melhor. Paulo Freire (1987) escreveu que a formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação, que, para se ser, tem que se estar sendo, e é isto que, segundo o autor, precisa acontecer com o profissional docente. A partir deste estar sendo ele vai enriquecendo seu arcabouço teórico e sua bagagem de vida.

Se este professor conseguir construir com o seu aluno a vontade de criar, de edificar o seu ser, de uma forma singular e autônoma, estará mostrando um caminho possível

para então fortalecer o ser professor e o ser que almeja novas perspectivas de ser e de trabalhar, que não nega seu intróito na vida acadêmica, talvez de uma forma tradicional, mas que, a partir de si e do que fará com e pelos outros, redefinirá este tradicional para algo transformador, visando a uma educação que gere questionamentos, crítica e, conseqüentemente, emancipação do professor e do aluno. Só que, como assinala Kemmis (1987), citado por Garcia (1998), isto não dependerá apenas de uma instância ou do próprio docente, mas de um todo e da necessidade de

[...] adotar uma perspectiva dialética que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham, que as escolas e os sistemas são interdependentes e interativos no processo de reforma e que a educação só pode reformar-se transformando as práticas que a constituem (KEMMIS, 1987, p. 74, apud GARCIA, 1998, p. 57).

Ou ainda, como afirma Nóvoa (2002), lançando um olhar sobre a importância do contexto em que instituições, docentes e discentes estão inseridos e no qual, conseqüentemente são partícipes de tudo que acontece:

[...] sabemos hoje que não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém. Isto é, da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção do saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores, e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos [...] (NÓVOA, 2002, p. 60).

Além disso, aponta Nóvoa (2002), para que o professor se conceba enquanto profissional, há uma influência muito forte do meio e das concepções que ele carrega consigo, pois ele entra na universidade com um conhecimento externo, com muita vontade de ampliar este conhecimento e com projetos que podem se concretizar ou não. Enquanto acadêmico, tem em mente que, em sua formação inicial, seu conhecimento será transformado em saber, tornando-se um conhecimento científico e bem mais teórico do que o anterior, e que terá que

articular estas teorias com práticas desconhecidas, com reflexões acerca destas ações, com o contato direto com os alunos, colegas de profissão e o meio como um todo.

Para o exercício da profissão, o simples acúmulo de conhecimentos não será suficiente no trabalho diário, sendo necessária uma aprendizagem constante para o professor então instigar o mesmo em seus alunos, propiciando assim uma relação dialógica³ e proveitosa para o desenvolvimento de ambos. Isto implica seguir uma perspectiva que fuja dos estereótipos e desnude posturas únicas, implementando o trabalho coletivo, que provoque mudanças que realmente caracterizem o profissional docente como agente histórico, disseminador não de verdades imutáveis, mas de diferentes formas de conhecimentos e racionalidades, que também passam, conforme já afirmamos, pela possibilidade de mudança, de acordo com os contextos específicos de cada sujeito.

Esta mudança é caracterizada por Moll (2004) com a importante atitude de todos os que estão presentes no cotidiano escolar, que vivenciam toda e qualquer experiência que lá ocorra. Trata-se de uma mudança que deve encontrar significação em todos os “nichos de criação”⁴, evidenciando, assim, o relevante papel dos sujeitos em questão para uma transformação de qualidade no âmbito escolar, respeitando as necessidades e especificidades de cada indivíduo, situação ou local em que essa mudança seja necessária.

É preciso que se aclare [...], que não entendemos os atores da cena escolar, sobretudo o conjunto de profissionais da educação, como passivos espectadores desses cenários históricos e políticos. Apesar das molduras, há (e sempre houve) muito de criação e recriação no interior das escolas. Inúmeros professores, sós ou acompanhados de outros, nas dobras da cena escolar, produziram projetos, ações e reações que permitiram a muitos alunos um ambiente escolar de diálogo, de aprendizagens, de singularizações. Exatamente a partir da perspectiva dessas expectativas, dessas expressivas ações coletivas (ou individuais) (des)rupturadoras é que se coloca um dos maiores desafios em relação às mudanças na escola e, portanto, em relação ao seu sentido: se o que imaginamos poder “mudar” a cultura escolar, apresentado como solução igual para todos ao mesmo tempo, projetando-se os mesmos resultados, então não rompemos com a matriz político-epistemológica da

³ De acordo com Vasconcelos e Brito, a mesma só acontece quando se “estabelece a ponte entre o ensinar e o aprender, porém só ocorre quando o pensamento crítico do educador não anula a capacidade de pensar criticamente do educando” (2006, p. 165).

⁴ Segundo a autora, “nichos de criação” é uma expressão que serve para identificar pequenos grupos de professores ou professores e alunos que, com ou sem o apoio das estruturas de poder da escola, criam práticas significativas de aprender e conviver no cotidiano escolar (MOLL, 2004, p. 110).

mesmidade que colaborou para mergulhar a escola na crise atual. É esse o ponto de inflexão da grande maioria de reformas educacionais realizadas no Brasil (MOLL, 2004, p. 104).

Voltamos à expressão da autora “nichos de criação” pois, possivelmente, esteja nessas microrrevoluções o caminho de uma educação que atenda às diferentes camadas da população. E é esse caminho que pode levar à fuga da mesmice, do imutável e do inquestionável, o qual entendemos que o profissional docente precisa seguir. Trata-se de um percurso que o guie para uma profissionalização voltada para a edificação e desenvolvimento de “conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão” (NUNES, 2001, p. 32). Assim, em sua trajetória poderá construir e reconstruir seus “conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais” (NUNES, 2001, p. 27).

2 – As concepções pedagógicas dos professores e o processo ensino e aprendizagem

Abordar o ato de ensinar e aprender implica um direcionamento para reflexões acerca dos sujeitos que estejam imersos neste processo, assim como para a compreensão das relações sociais, culturais e políticas que a partir dele se sustentam. Pensar em ensinar a partir de uma visão unívoca de que este ato provém apenas do professor é um pensamento arcaico e tradicionalista, pois, como afirma Freire (1996), quem se predispõe a ensinar também acaba aprendendo.

Quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar (FREIRE, 1996, p. 23-24).

Portanto, seguindo esse viés traçado por Freire, é necessário que escola, professores e alunos vislumbrem um processo de ensino e aprendizagem pautado numa relação dialógica e enriquecido por constantes trocas e descobertas, assim como diz Lopes:

[...] a dinâmica ensino-aprendizagem deve caracterizar-se por situações que estimulem a atividade e a iniciativa dos alunos e do professor; situações que favoreçam o diálogo dos alunos entre si e com o professor, ao mesmo tempo em que valorizem o diálogo com o saber acumulado historicamente; situações que considerem os interesses dos alunos na apropriação dos conhecimentos, sistematizados e ordenados gradualmente de acordo com a organização escolar (LOPES, 1996, p. 110).

Pois é a partir do ato de aguçar os interesses e a significação destes para o sujeito que o saber se concretiza, é partindo dessa interação, dentro e fora da sala de aula, que o “aluno é levado a tomar consciência e refletir tanto sobre suas próprias ideias, suas descobertas e apropriações, como sobre ideias elaboradas por outros” (LOPES, 1996, p. 110). E, para alcançar esse objetivo, o próprio professor acaba elaborando também todo esse processo de reflexão.

O ser humano aprende constantemente; qualquer situação cotidiana, desde o momento de seu nascimento, serve para que ele crie seu arcabouço de saberes. Porém, estes saberes não são sistematizados histórica, cultural e socialmente, porque são mais individualizados e espontâneos, haja vista que tal conhecimento sistematizado fica a cargo das instituições escolares, que o devem revelar e compartilhar com esse indivíduo, que provavelmente, no decorrer de sua vivência enquanto estudante, irá buscá-lo e precisará “organizá-lo formalmente de modo que os elementos que o compõem possam ser utilizados e modificados em outras situações” (LOPES, 1996, p. 107).

Aí explicita-se o fato de que, ao sistematizar tais conhecimentos, a escola não será responsável por transmitir uma verdade única, mas sim por possibilitar descobertas e trocas de conhecimentos. Isto reitera a imagem do professor que deixa de ser o único que sabe, passando a compreender a ideia de que alunos e professor podem aprender e ensinar, gerando

assim uma constante troca, pois, como dizia o escritor Guimarães Rosa (2007), por meio da figura do personagem Riobaldo em *Grande Sertão: Veredas*, mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.

Trata-se de uma comunhão que pode ser revelada desde o enredo literário mostrado por Rosa (2007), a partir do momento em que ele descreve a complexidade e versatilidade da pessoa e do conhecimento humano, passando pelas falas de teóricos especializados em tal sistematização, e pode ser encontrada no cotidiano escolar, a partir dos relatos de alguns professores:

Ensinar pra mim seria não somente conteúdo em si, mas questões básicas de cidadania, educação, respeito com o outro e tá desenvolvendo um conhecimento amplo mesmo, não só jogando os conteúdos em cima da criança, mas tá fazendo com que ela realmente consiga construir seu próprio conhecimento, e que às vezes você também aprende com isso (PROFESSORA TULIPA).

Ao analisarmos com mais profundidade suas ações e até mesmo a própria fala dos professores, percebemos que eles acreditam que a responsabilidade que lhes é atribuída ultrapassa a transmissão de conteúdos e abrange uma dimensão social, ética e moral.

Essa aprendizagem torna-se fundamental na vida do discente, assim como na do docente, pois ambos, tal como qualquer ser humano, estão em busca do novo, do “algo a mais” no contato com o próximo, e esse contato é permeado por momentos de constantes aprendizagens, problematizações e reflexões que podem surgir ou até mesmo refletir situações vivenciadas em sala de aula, mostrando que o trabalho, o convívio e a edificação do conhecimento nesse ambiente não se esgotam na relação professor e alunos, no saber sistematizado, mas além, pois, como diz Contreras:

O conhecimento converte-se tanto em algo que se aprende como em algo com o que se aprende; mas também em algo que discute nossa experiência e algo que se discute a partir de nossa experiência; modos de compreensão que podem ser usados para problematizar as representações da realidade e para experimentar com nosso próprio pensamento (CONTRERAS, 1995, p. 37).

O autor mostra a relevância de um ser pensante, crítico e conhecedor do importante papel que pode desempenhar na sociedade, pois, a partir do momento em que reconhece sua função, interpreta sua realidade e, a partir dela, busca instigar no outro meios que o façam utilizar a sua realidade como um instrumento de busca e de crescimento.

Para aprender, a pessoa precisa querer, ou de forma mais precisa, deve sentir necessidade. O conhecimento é um processo próprio da natureza social e cultural do homem, na medida que o desenvolve como forma de enfrentamento da natureza, ao invés de simplesmente a ela se adaptar (VASCONCELLOS, 1999, p. 52).

Essa ação de querer, de se sentir instigado e motivado à busca do conhecimento precisa pautar-se em situações provocadoras, desafiadoras e estimulantes, e, para que isso ocorra, o papel do professor é fundamental, pois deve partir dele o estabelecimento de tais necessidades em sala de aula. “Se o educador não entende o seu programa como uma mediação, como uma forma de compreender a realidade, mas como um fim em si mesmo (concepção tradicional), terá dificuldade em provocar o interesse do aluno para o conhecimento” (VASCONCELLOS, 1999, p. 35). Nesta perspectiva, trazemos a fala de uma das professoras entrevistadas:

[...] eu não entro na sala de “salto alto”, não é porque eu sou professora, que eu sei aquele conteúdo mais que ele é que eu vou ditar e dizer que eu sei mais, eu sempre falo pra eles, desde o começo do ano, que eu sou parceira deles e que eles é que têm que tirar proveito disso (PROFESSORA PALMA).

Tal fala nos remete às asserções de Pinto:

Se os pedagogos querem desenvolver uma ação eficaz não podem limitar-se à tarefa mecânica de introduzir conhecimentos no espírito do aluno, como se enchessem um saco, de fazê-los receber o dado conhecido pronto e acabado, para que dele se apoderem e o coloquem no espírito como o colocariam no bolso (1979, p. 362).

Podemos observar que tanto os autores como os professores entrevistados apontam para o ato de ensinar com um espaço para o diálogo, como espaço para discussões,

descobertas e intercâmbios de conhecimentos, aberto para uma perspectiva de sujeitos construtores, pois, como diz Lopes:

[...] o sujeito constrói seus conhecimentos e sua afetividade na interação com sujeitos mais experientes de sua cultura. Na interação com os outros sujeitos, por meio de influências recíprocas que vão se estabelecendo, cada sujeito constrói seu conhecimento do mundo e o conhecimento de si mesmo com o sujeito histórico (LOPES, 1996, p. 111).

Podemos encontrar as concepções de Lopes no sentido de troca, de construções paralelas de conhecimentos e de uma responsabilidade social da tarefa docente a partir da fala dos professores, tal como:

[...] essa questão da comunicação, que um fala e o outro tem que parar para ouvir também vemos aqui... desenvolvendo esse trabalho em sala de aula pra formar cidadãos conscientes, que eu acredito o seguinte, que a responsabilidade do professor é muito além do que explicar um conteúdo, porque você vai estar formando, com pequenas atitudes, dentro de sala de aula, um cidadão (PROFESSORA TULIPA).

Nessa perspectiva, podemos perceber que os professores têm consciência de que não são apenas responsáveis por dar aulas ou disponibilizar seu trabalho para quem se interesse, mas que esse trabalho tem que ter transitividade crítica⁵, refletindo-se em si e em seu aluno, principalmente por tal processo se integrar e solidificar na trama de acontecimentos que fortalecem a cidadania. Compreendemos, juntamente com Freire, que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 66) e que, portanto, qualquer ser humano é capaz de aprender e ensinar. Tal ação, se for bem aproveitada no cotidiano escolar, irá satisfazer professores e alunos, além de dinamizar ainda mais o ato de ensinar. É o que um dos professores de matemática diz fazer em suas aulas:

⁵ Esta transitividade crítica, segundo Vasconcelos e Brito, representa “um processo que depende de uma educação dialogada e ativa, com responsabilidade social e política” (2006, p. 189).

[...] sempre que você vai iniciar um conteúdo coloca-se um problema antes pra tá pensando, fazendo com que eles [os alunos] possam pensar pra resolver aquele problema, depois quem conseguiu geralmente explica pro outro e aí a gente [o professor] vai passar então que aquele problema poderia ser explicado a partir de uma ferramenta da matemática e assim por diante, porque é importante a participação de todos (PROFESSOR CRISÂNTEMO).

O professor Crisântemo comunga, desta forma, com Weisz:

Para as crianças que apresentam estratégias mais sofisticadas, a necessidade de explicá-las para as que usam estratégias menos avançadas é uma situação riquíssima, na qual podem aprender muito. As exigências da comunicação obrigam-nas a desenvolver argumentos que consolidam seus conhecimentos, fazendo-as avançar mais (WEISZ, 2002, p. 48).

Para que esse aluno possa se sentir interessado em participar desse protagonismo, ele tem que se sentir comprometido, como participante ativo do processo ensino e aprendizagem. Para que isso ocorra, o professor deve atentar para a necessidade de que a sala de aula seja um espaço dialógico, conforme já afirmamos anteriormente, de forma que possa atender às diferentes necessidades e anseios dos educandos/as, percebendo assim, como diz Weisz, que “não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor: o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem” (2002, p. 65).

Encontramos essa necessidade de adaptação na fala de diversos professores. Em algumas situações podemos caracterizá-la a partir das palavras ‘respeito e atenção’, como nos casos a seguir:

[...] Às vezes eu vejo assim muita necessidade que o aluno tem de o professor dar uma abertura pra ele, sabe, não só de chegar lá encher a lousa, passar exercício, dar visto em caderno e dar uma avaliação; da necessidade que esse aluno tem de te contar alguma coisa que aconteceu, de ver o teu ponto de vista, e, de repente, o teu ponto de vista faz ele pensar diferente (PROFESSORA ROSA).

Fica evidente nesta colocação a relevância de uma simples palavra, ou apenas do fato de o professor parar para ouvir o aluno e, a partir disso, estabelecerem um diálogo, uma troca de conhecimentos e opiniões. Isto também é afirmado pela professora Palma:

[...] eu tenho um respeito muito grande dos meus alunos, eles sabem até onde eles podem ir, eles jogam limpo comigo, quando eles falam: - Professora, tá muito rápido, esse trabalho a senhora dificultou... a senhora pode dar mais uma explicação... Eles têm essa liberdade comigo e eles me respeitam, eu também respeito eles, eu cobro deles porque eu sei que eles podem desenvolver muito mais do que eles acham que eles podem, então eu faço eles acreditarem nisso. O respeito é contínuo [...] (PROFESSORA PALMA).

A professora Palma deixa visível, em sua fala, a importância de se ter o respeito como fator imprescindível no convívio com o outro. Podemos ainda articular essa necessidade de atenção, de respeito, de compreensão, não como algo específico do aluno, mas como algo inerente ao ser humano, assim como em alguns exemplos citados por Weisz:

Numa classe onde o professor proporciona situações de intercâmbio e colaboração na sala de aula, eles podem trocar informações sobre si, discutir de maneira produtiva e solidária e aprender uns com os outros. Para poder explicar para o colega que o seu jeito de pensar está incorreto, o aluno precisa formular com precisão e argumentar com clareza – e esta é uma situação muito rica para sistematizar seus próprios conhecimentos. Quando se contradiz e percebe isso, pode reorganizar as ideias, e dessa forma seu conhecimento avança (WEISZ, 2002, p. 72).

Desta forma, evidencia-se a possibilidade de o aluno também assumir seu protagonismo em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Esse será o momento em que o professor poderá se valer dos conhecimentos próprios de cada sujeito presente no ambiente escolar, para proporcionar um diálogo entre conhecimentos sistematizados e concretizar realmente momentos em que prevaleçam o ensinar e o aprender em vias de mão dupla. Segundo Freire:

Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando*, como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (FREIRE, 1996, p. 119).

A consciência de que o professor precisa “deflagrar” esse processo, tal como diz Freire, fica visível na fala dos professores entrevistados, pois podemos vislumbrar nela uma preocupação com a possibilidade de se estabelecer uma relação dialógica, em que todos, professores, alunos e comunidade, possam expressar e compartilhar seus saberes e experiências.

3- O diálogo entre os sujeitos das aprendizagens

A concepção pedagógica docente precisa pautar-se nessa perspectiva de dividir seu espaço com o aluno, já que “para ensinar se faz necessário conhecer o educando, bem como suas verdadeiras expectativas em relação ao ensino” (PROFESSOR MIOSÓTIS), criando e recriando possibilidades de refletir sobre os porquês, os “comos” e “quandos” das ações ocorridas no processo de ensino e aprendizagem, aproveitando conflitos, inquietações, divergências e toda a complexidade de saberes que estão presentes no cotidiano destes sujeitos para produzir novos paradigmas, inevitavelmente oriundos dessa atividade que fomenta o ensino e a aprendizagem, discutindo “problemas que gerem conflitos cognitivos, dando ênfase ao processo de construção do conhecimento, secundarizando a busca de resultados” (LOPES, 1996, p. 112), a qual vemos refletida quando se pensa apenas no fim e não no processo como um todo.

Essa forma dialógica de trabalhar, ainda que não cause mudanças extremas na sala de aula ou até mesmo nas concepções pedagógicas dos professores, pode fazer com que estes se ajustem às possibilidades dialógicas de lidar e de articular o processo de ensino e aprendizagem com o meio em que se encontram, com as situações e as necessidades vivenciadas por todos.

Diz Proust, citado por Morin: “Uma verdadeira descoberta não é procurar novas terras, mas ter um olhar novo” (PROUST *apud* MORIN, 2001, p. 68). Isto revela que o professor não precisa abandonar toda a formação inicial que teve, muitas vezes de características tradicionais, e que atitudes embasadas em tal formação e que foram proveitosas

podem ser de grande valia, inclusive se também permeadas por novos olhares e perspectivas. Isto é o que muitos professores enfatizam ao relatar suas metodologias em sala de aula

[...] por acreditar naquela matemática que eu recebi, hoje eu costumo mesclar a matemática a qual eu passo pros meus alunos, aquela matemática, vamos dizer tradicional, que na verdade eu não acredito que ela seja tradicional, eu acho que ela é muito mais moderna, também estar sempre trabalhando com resolução de problemas, resolver um problema que geralmente acontece no dia-a-dia dos alunos ali. Sem deixar de lado toda aquela questão de regras, de teorias da matemática (PROFESSOR CRISÂNTEMO).

Apesar de, no conjunto de sua fala, o professor Crisântemo dizer que “passa” o conteúdo para os seus alunos, atitude que representaria uma concepção tradicional de ensino, ao articular suas idéias ele mesmo enfatiza que seu trabalho é permeado por ações que procuram enriquecer o processo ensino e aprendizagem, tal como o diálogo, a reflexão em relação ao que acontece no cotidiano dos alunos, a liberdade que os alunos têm de resolverem os problemas de matemática e compartilharem suas descobertas com os outros colegas, entre outras atitudes que revelam uma preocupação com um trabalho democrático e participativo.

Essa possibilidade de articular concepções pedagógicas com as situações, conhecimentos e indagações que afloram na sala de aula fica igualmente visível na fala de outros professores, como no caso da professora Palma:

Eu acho que o tradicional também não pode ser de todo jogado fora [...] o meu planejamento, ele está sempre em mudança, conforme o que o meu aluno vai me dizendo, porque a gente vai conseguindo ver isso no aluno, aí eu vou replanejando [...] (PROFESSORA PALMA).

O ato de replanejar, refletir e reutilizar instrumentos, meios e oportunidades de crescimento deve fazer parte do cotidiano da sala de aula, pois o professor deve partir do conhecimento prévio do educando, ajudá-lo a enxergar sua realidade como suporte para passar a sistematizar esse conhecimento. Como diz Freire, “respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da

curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da construção do conhecimento” (1996, p. 123). Assim, o educando pode compartilhar e orgulhar-se daquilo que está produzindo, de forma que participe consciente e ativamente, com possibilidade de intervenção, construção e reconstrução desse processo, pois o ato de conhecer é constante, e a vontade de querer conhecer sempre mais, de instaurar a idéia de um conhecimento inacabado deve, segundo Freire (1996), pairar sobre discentes e docentes, principalmente. Ou conforme Esteban:

[...] o conhecimento está em permanente processo de construção, desconstrução e reconstrução; todo saber, assim como todo não saber, é relativo ao padrão tomado como referência e é provisório. A tensão conhecimento/desconhecimento é inerente ao processo ensino/aprendizagem, que envolve multiplicidade de sentidos, complexidade e heterogeneidade (ESTEBAN, 2000 b, p. 05).

Diante de toda essa discussão, ficam evidentes a grande responsabilidade do educador ao pensar e agir dentro da sala de aula; o fato de vivenciar o seu papel como um constante provocador, estimulante e desafiador para a busca do conhecimento; e de uma aprendizagem⁶ concreta. Entretanto, como diz Vasconcelos:

Numa sociedade massificadora e alienante, fica evidente a dificuldade do educador em realizar esta tarefa, mas também, por isso mesmo, a sua importância. O professor deve se deixar sensibilizar pelas necessidades do aluno, bem como o aluno precisa se deixar sensibilizar pelas necessidades do professor (1999, p. 52).

Conforme afirma o professor Crisântemo, há uma tentativa de se trabalhar em contextos diferenciados, de formas que norteiem novos olhares e construções em relação ao processo ensino e aprendizagem e que, apesar disso, ainda prevalecem atitudes mais tradicionais, mas que não desmerecem nem tornam o processo incompleto ou desconectado às necessidades de aprendizagem de ambas as partes:

⁶ Destaco o termo “aprendizagem” com o propósito de atribuir-lhe o mesmo sentido que Vasconcelos e Brito lhe atribuem: “a real apropriação de conteúdos depois de assimilados, digeridos e transformados. A aprendizagem acontece quando o conhecido enriquece a vida, a instrumentaliza e a dirige para novos conteúdos de conhecimento. Assim, aprende-se na medida em que se retêm conteúdos que poderão ser utilizados em favor do crescimento individual; aprende-se quando se chega a conhecer o objeto de aprendizagem” (2006, p. 46).

[...] acabamos dando até mesmo umas aulas mais expositivas, utilizamos alguns materiais, a sala de tecnologia, mas geralmente, na maioria das vezes é aula expositiva, que a gente transmite o conteúdo (CRISÂNTEMO).

O depoimento do professor Crisântemo pode nos remeter a uma compreensão que caracteriza uma concepção tradicional de se abordar o processo de ensino e aprendizagem, a partir do momento em que ele diz que “acaba transmitindo o conteúdo”. Porém, em outros momentos de sua fala, foi possível perceber que a sua aula expositiva é permeada pelas colocações dos alunos, o que explicita uma concepção de educação que acolhe os diferentes saberes que os alunos trazem para a sala de aula. Nesse sentido, embora o professor utilize uma expressão típica de uma concepção tradicional de educação, “transmite o conteúdo”, no conjunto de sua entrevista essa compreensão se desfaz.

Basta que observemos atentamente as possibilidades de interação que estão sendo oferecidas em sala de aula, pois, embora, segundo os autores com os quais dialogamos, a partir dessa interação, podemos superar algumas posturas individualistas e ilusórias em relação ao processo de ensinar e aprender, elas também nos lembram das adversidades com as quais professores e alunos convivem no cotidiano escolar. Essas individualidades e adversidades precisam ser respeitadas e utilizadas como aparato para o desenvolvimento de todo esse processo, tal como afirma Weisz:

Considera-se que as formas de aprender diferem, que os tempos de aprendizagem também, e que não tem sentido sonhar com todos os alunos caminhando igualmente em seu processo de construção de conhecimento. A igualdade que se defende não se refere ao processo de aprendizagem, mas às condições oferecidas para favorecer a aprendizagem, pois o processo é sempre singular, inevitavelmente (WEISZ, 2002, p. 107).

A singularidade destacada por Weisz nos faz pensar em concepções diversificadas sobre o processo ensino e aprendizagem, as quais sejam caracterizadas por sua flexibilidade e acessibilidade a todos, possibilitando, desta forma, que qualquer sujeito que faça parte do processo ensino e aprendizagem pode se considerar um agente de mudança.

Segundo Vasconcelos e Brito, esse agente da mudança deve promover “um processo coletivo, que inclui, também, o trabalhador social e não deve, portanto, ser feito apenas por alguns, geralmente os homens detentores do poder. Não existe um único agente de mudança, mas sim uma pluralidade de agentes” (2006, p. 37).

Considerações finais

Destarte, tais considerações nos fazem acreditar que, possibilitando a interação entre os sujeitos desse processo de ensinar e aprender, que pode ser construído tanto pelo professor como pelo aluno, a instituição escolar estará evidenciando um desafio pertinente e necessário ao ser humano, pois a partir deste é que educando e educador poderão crescer juntos, na medida em que busquem, compartilhem e construam novos conhecimentos, rompendo algumas barreiras que foram há muito tempo impostas pela sociedade, mas que, ao serem questionadas, propiciam a estes sujeitos um direito de ser mais humanos e politizados, aflorando uma consciência coletiva, crítica e comprometida com o desenvolvimento humano.

Focalizar as práticas desenvolvidas em sala de aula e considerar todo acontecimento real, todas as indagações que possam surgir, os trajetos percorridos e as relações entre os interlocutores desse processo, serve para possibilitar uma reestruturação e adequação do ato de desvendar e conquistar novos espaços e aprendizagens, enaltecidos por uma avaliação investigativa, a qual se configura pelo reconhecimento dos múltiplos saberes que permeiam a tessitura do conhecimento.

De acordo com os relatos dos professores entrevistados, esses saberes são provenientes de tudo que acontece no meio, das vivências e experiências de alunos e professores, bem como da sistematização teórica, que, a partir das ações docentes, torna-se motivo de interações, diálogos e multiplicações.

Os saberes que os professores entrevistados mobilizam para desenvolver o processo ensino e aprendizagem se relacionam com os diferentes cursos acadêmicos, tanto os

de formação inicial quanto os de formação continuada, bem como com suas experiências diárias na sala de aula, as quais servem de referência tanto de conteúdo como de metodologia para a atuação pedagógica, enriquecendo de forma significativa o processo de ensinar e aprender.

Sendo assim, podemos afirmar, a partir da análise tecida, que compreendemos que os professores entrevistados caracterizam-se pela postura reflexiva, atitude que revela um profissional aberto às diferenças; à ansia por enfrentar o que é novo, inconstante, que estão conscientes de seu inacabamento diante das buscas por novos saberes e, principalmente, que revelam uma vontade de ajudar a construir uma sociedade democrática, que consiga oferecer educação de qualidade a todos os que nela constroem a sua história de vida.

Referências

- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: CUNHA, Maria Isabel da; VEIGA, Ilma Passos A. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas-SP: Papirus, 1999. p. 127-147.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano**. 2000. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0611t.pdf>. Acessado em: 19/03/14.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, C. Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992; Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 54-76.
- GAUTHIER, Clermont et alii. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: _____. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998. Prefácio p. 13 – 37.

GOERGEN, Pedro L. **Competências na educação do futuro**: anotações sobre a formação de professores. Nuances, v. VI, p. 1-9, out. 2000.

LOPES, Antonia Osima. Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 105-114 .

MOLL, Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola – em que direção caminha a mudança? IN: MOLL, J. (org.). **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORIN, Edgar. Articular os saberes. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: D&PA, 2001.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: - _____ (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão Veredas**. Edição renovada. São Paulo: Nova Fronteira, 2007.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, v. 4, p. 215-234, 1991.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1999.

VASCONCELOS, Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1999.

VASCONCELOS, Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.