

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

**OS SABERES DOCENTES E A RELAÇÃO DIDÁTICA COM OS ALUNOS QUE  
ESTRUTURAM O TRABALHO DO PROFESSOR NA ESCOLA <sup>1</sup>  
THE TEACHING KNOWLEDGE AND THE DIDACTIC RELATIONS WITH  
STUDENTS THAT STRUCTURE THE WORK OF THE TEACHER AT  
SCHOOL**

**Vanessa Marin<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Pesquisa desenvolvida para o componente curricular “O Processo Educativo Escolar: Saber-Professor-Aluno” do Curso de Mestrado em Educação nas Ciências da UNIJUI

<sup>2</sup> Aluna do Curso de Mestrado em Educação nas Ciências da UNIJUI, bolsista UNIJUI, nessamarin@yahoo.com.br

**RESUMO**

A educação formal hoje, calcada na instituição do tipo escolar, é envolta por uma série de relações burocráticas, pessoais, trabalhistas, dentre outras, que envolve a construção do saber através da aprendizagem. A reflexão que antecede as ações dos professores, neste meio, é um dever didático e uma exigência pedagógica que caracteriza o docente enquanto um profissional organizador de saberes. O problema que esta pesquisa busca trazer para análise é: que saberes docentes característicos do trabalho do professor estruturam a relação didática com os alunos na construção do saber e de um modelo de ser humano através da instituição escola? Para compreender este problema, objetivou-se estudar a escola enquanto protagonista de um modelo de ser humano, bem como a relação didática professor-aluno pelos conhecimentos transpostos, além de compreender os saberes docentes e os elementos estruturantes do trabalho do professor. Como metodologia utilizou-se essencialmente a pesquisa bibliográfica cujos dados são oriundos da pesquisa teórica realizada a partir dos autores Conne (1996), Gauthier e Martineau (2001), Guillot (2008), Leite (2007), Marques (2000), Savater (1998), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2005) e Young (2007). A pesquisa foi descritiva com abordagem qualitativa. Dessa maneira, esta pesquisa apresentou uma série de conceitos a respeito do trabalho docente que acaba por confirmar a importância da escola no processo de ensino-aprendizagem através de uma educação formal e institucionalizada na construção de um ser ético em um meio social heterogêneo. A busca pela compreensão de tais conceitos se tornou essencial para que ocorresse uma análise da situação educacional das instituições de educação no cerne da sociedade contemporânea, que está articulada na relação de pessoas para pessoas de forma complexa.

**Palavras-chave:** Professor. Saberes docentes. Relação professor-aluno. Escola.

**ABSTRACT**

*Formal education today, based on the institution of the school type, is surrounded by a series of bureaucratic, personal, labor relationships, among others, that involves the construction of*

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

*knowledge through learning. The reflection that precedes the actions of the teachers, in this environment, is a didactic duty and a pedagogical requirement that characterizes the teacher as a professional organizer of knowledge. The problem of this research intends to bring to analysis is: what teacher knowledges characteristic of the work of the teacher structure the didactic relationship with the students in the construction of knowledge and of a human being model through the school institution? In order to understand this problem, the objective was to study the school as a protagonist of a model of human being, as well as the teacher-student didactic relationship by the transposed knowledge, in addition to understanding the teachers' knowledge and the structuring elements of the teacher's work. As methodology a bibliographical research was essentially used, whose data come from the theoretical research conducted from the authors Conne (1996), Gauthier and Martineau (2001), Guillot (2008), Leite (2007), Marques (2000), Savater (1998), Tardif (2002), Tardif and Lessard (2005) and Young (2007). The research was descriptive with a qualitative approach. In this way, this research presented a series of concepts regarding the teaching work that confirms the importance of the school in the teaching-learning process through a formal and institutionalized education in the construction of an ethical being in a heterogeneous social environment. The search for an understanding of these concepts became essential for an analysis of the educational situation of educational institutions at the heart of contemporary society, which is articulated in the relationship of people to people in a complex way.*

**Key words:** Teacher. Teacher knowledge. Teacher-student relationship. School.

## 1. INTRODUÇÃO

Da infância à vida adulta, o ser humano passa por diversos processos de sistematização do conhecimento que envolvem o âmbito familiar, grupos sociais ou espaços públicos. O processo de aprendizagem, conforme seu tempo ou sua necessidade, exige uma educação formal e, portanto, sistematizada, que é articulada politicamente entre família, sociedade e Estado - tal é o espaço da escola, uma instituição social específica (MARQUES, 2000).

Young (2007) acredita que a escola é uma instituição que capacita a aquisição de conhecimentos que não podem ser adquiridos em casa, na comunidade ou no trabalho. Esses conhecimentos, diferenciados, são denominados pelo autor de "poderosos" e proporcionam novas formas de pensar o mundo, muitas vezes contrários à experiência de vida do aluno. Nesse viés, é necessário que se analise quais são os conhecimentos que devem permear a escola:

(...) se as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (...). [...] Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007, p. 1297)

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

As relações sociais conflituosas também o são no ambiente escolar, que sofreu muitos questionamentos sobre o seu papel de maneira negativa, como pontua Young (2007), ao retomar brevemente como a escola vem sendo criticada desde a década de 1970. Vista pelos esquerdistas como reprodutora da lógica capitalista e desigual, de subordinação das mulheres e das classes minoritárias, a escola chegou ao ponto de ser abolida na visão de críticos mais radicais. Ainda conforme Young (2007, p. 1292) é fato que “(...) as classes dominantes e subordinadas têm tentado usar as escolas para atingir os seus mais diferentes objetivos”. Tais críticas à existência da escola enquanto instituição de reprodução de poderes levaram o autor à questão da diferenciação entre conhecimento escolar e não-escolar, como já afirmado anteriormente.

Até mesmo um modelo de “transmissão de conhecimento” mecânico, passivo e unidirecional em um sistema opressivo pode ser um grande instrumento de emancipação (YOUNG, 2007). Porém, o que se espera da escola na sociedade contemporânea é que seus processos de ensino, que são subjetivos, culturais, sociais e históricos, carreguem ideais próximos ao que se espera de um modelo de civilização democrático e multicultural. Assim, para Savater (1998, p. 171), o “(...) processo de ensino nunca é uma simples transmissão de conhecimentos objetivos ou de destrezas práticas, mas vem acompanhado de um ideal de vida e de um projeto de sociedade”. Dessa maneira, os valores sociais que se deseja conservar favorecem a um tipo de ser humano e a escola não é neutra, mas parte de escolhas: o que o professor deve ensinar e que tipo de ser humano formar?

No sistema de ensino, algumas teorias da didática e da pedagogia tratam da relação saber-professor-aluno de forma triangular, em autores como Chevallard, Halté, Develay e Houssaye, que expõem as inclusões entre estes três polos de interação didática e suas diferentes importâncias no contexto de sala de aula, que se modificou a partir do século XVII, especialmente na questão da coletividade de alunos e sua gestão e em como organizar o trabalho do professor nesse contexto (GAUTHIER; MARTINEAU, 2001).

Ao traçar os elementos que estruturam e caracterizam o trabalho do professor, Tardif e Lessard (2005) iniciam uma discussão da docência a partir do status que ela goza dentro do sistema social e econômico hoje, como uma profissão essencialmente humana e interativa em expansão. Apesar de ser vista ainda como uma atividade secundária e subordinada ou reprodutora dos interesses do mercado de trabalho, cujos agentes escolares são considerados trabalhadores improdutivos, os autores acreditam que “(...) longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 17).

Os professores, enquanto grupo produtor de um saber oriundo essencialmente de sua prática, deveriam reivindicar, na visão de Tardif (2002), um “controle socialmente legítimo” de seus saberes se os expusessem a fim de receber um maior reconhecimento dos grupos produtores de saberes como condição de um novo profissionalismo. “Os saberes experenciais passarão a ser reconhecidos [quando] os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional” (TARDIF, 2002, p. 55). Esse “profissionalismo docente”, que pode auxiliar a “cientificizar” a prática dos professores, envolve diversos tipos de saberes em um domínio progressivo do “aprender a trabalhar”, que é adquirido nas situações cotidianas e reais, o que exige tempo, prática e experiência. Tal práxis social causa transformações no trabalhador, que carrega as marcas de sua atividade em sua identidade. Além disso, a sistematização das certezas subjetivas sob a forma de um discurso de experiência poderia auxiliar na formação de outros docentes ou mesmo fornecer respostas para outros problemas (TARDIF, 2002).

## 2. METODOLOGIA

Devido a sua complexidade e ambiguidade, a educação escolar encontrou muitos entraves para se impor como um tema de pesquisa legítima, por não encontrar respaldo científico nas falas sobre o cotidiano do trabalho do professor. Sendo assim, descrever e compreender uma fração da realidade da vida, de modo a saber interpretá-la, leva ao aprendizado de como saber transformá-la.

Sem métodos científicos não há ciência, pois o método é o que permite o alcance dos objetivos de uma pesquisa bem delineada, embora a ciência seja apenas uma das formas (não conclusivas) de se explicar os fenômenos da vida (MINAYO, DESLANDES e GOMES, 2012). Nesse sentido, torna-se necessária a adoção de uma perspectiva ontológica clara do mundo social, visto que a ontologia seria o modo como se entende a natureza do mundo social e seus componentes essenciais, podendo ser percebida a partir de diferentes perspectivas, sem verdades universais. A realidade, portanto, não pode ser simplesmente reduzida ao conhecimento que o homem possui sobre ela, pois ele é parcial.

Quanto à natureza, esta pesquisa objetivou a aquisição do conhecimento de forma teórica, cuja finalidade de utilização prática relaciona-se à vida docente desta pesquisadora, na medida em que encontra respaldo para seu trabalho diário em uma escola de educação básica. Quanto aos objetivos, esta pesquisa foi descritiva, pois procurou expor e descrever fatos e fenômenos da realidade estudada, neste caso, o trabalho docente na instituição escola e sua relação com os alunos na construção do saber. Quanto ao tipo de dados, foram utilizados dados secundários, oriundos da pesquisa teórica realizada a partir dos autores Conne (1996) Gauthier e Martineau (2001), Guillot (2008), Leite (2007), Marques (2000), Savater (1998), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2005) e Young (2007). Como procedimentos técnicos, esta pesquisa utilizou-se do método pesquisa bibliográfica. A abordagem foi qualitativa, ou seja, através de um nível de realidade não quantificável. De acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (2012, p. 21), a pesquisa qualitativa “(...) trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. A partir dessa ótica, buscou-se a compreensão do problema desta pesquisa sem procurar resultados práticos ou produtos finais aplicáveis a uma realidade.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

A escola e os conhecimentos que perpassam por ela devem ser, ambos, diferenciados (ou especializados) em diferentes domínios, independentes do contexto e com cunho teórico e universal, um conhecimento científico capaz de elaborar julgamentos, conforme apresenta Young (2007). Da mesma forma acredita Marques (2000, p. 89) ao afirmar que a escola tem uma forma explícita, proposital e sistemática isenta dos imediatismos da vida cotidiana e que conduz a um “(...) lugar, tempo e recursos destinados às aprendizagens em interação dialogal dos nela interessados (...)”. Dessa maneira, quanto mais complexa e heterogênea se torna a sociedade, mais é necessária a aprendizagem do tipo escolar.

Além dos conhecimentos que se afirmam nos currículos, outra questão essencial e crucial para as escolas é a relação professor-aluno, por vezes conflituosa e sempre desafiadora. Guillot (2008) traz uma reflexão sobre o resgate da autoridade em educação lembrando que a profissão docente deve ser aprendida e o profissional, refletido, ou seja, a reflexão deve anteceder suas ações (mesmo que ela aconteça durante o processo de ensino-aprendizado) de modo que a profissão não seja baseada em projeções do que os mestres anteriormente faziam. Não bastaria dominar o saber a ser ensinado, mas é preciso um dever didático e uma exigência pedagógica para se constituir professor, organizar saberes e condições facilitadoras de aprendizagem. Assim, “(...) saber e saber-fazer profissionais se elaboram na alternância refletida da experiência do ensino e de uma formação universitária” (GUILLOT, 2008, p. 123).

A dimensão conservadora da educação, no sentido de adaptar o homem aos requisitos da sociedade, também deve ser universal e democrática, aspirando pela civilização sem uniformizar o que é múltiplo. É o que acredita Savater (1998), ao afirmar que o princípio da conservação vem ao encontro de sua não destruição, ou seja, a educação viria para formar adeptos e não singularidades que lutam contra o que é do social, de modo que esse social imporia um aprendizado que se adaptasse à coletividade.

A rede simbólica que permeia a existência da escola e que é socialmente sancionada com a mediação do Estado estabelece “(...) as condições indispensáveis à existência e sobrevivência da instituição num indissolúvel entrelaçamento com o simbólico que perpassa toda a vida e ação humanas” (MARQUES, 2000, p. 94). O papel da escola, portanto, como uma instituição específica de formação humana, é permeado por uma esfera nebulosa e repleta de simbolismos, na certeza de que os profissionais docentes ou os profissionais que por ventura se formam nessas escolas estão em

(...) um continuum de aprendizagens nunca concluso, desde a formação básica do cidadão e a realização dos estudos sistemáticos pelos quais a sociedade qualifica formalmente seus profissionais até a continuidade mais orgânica das aprendizagens que se reconstruem na experiência profissional ao se retomarem em bases outras, em novos desafios e em nível de mais estreita vinculação entre prática e teoria (MARQUES, 2000, p. 82).

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

Savater (1998, p. 55) também expõe “(...) que o ensino nos revela por princípio nossa filiação simbólica a outros semelhantes, sem os quais a nossa humanidade não chega a realizar-se plenamente (...)”. Talvez por isso se explique a existência da escola em grande parte das civilizações, pois há um ser humano universal por trás de cada cultura e ele ocupa seu espaço na natureza e em suas relações sociais. Sobre isso, o autor pensa: “Talvez possamos dar algumas coisas como certas a esta altura histórica da humanidade (...)” (idem).

A “vontade de ensinar” do professor mobiliza situações que levam ao conhecimento que, por sua vez, transforma a situação e induz outros conhecimentos. Quando os sujeitos (alunos) reconhecem essa ação, eles passam a saber ou, em outras palavras: “Um conhecimento assim identificado é um saber, é um conhecimento útil, utilizável, porque permite ao sujeito agir sobre a representação” (CONNE, 1996, p. 231). Assim, um conteúdo do saber que se transforma em um saber a ser ensinado requer algumas transformações adaptativas para que exista um objeto de ensino. Essas transformações ou adaptações dos saberes que devem ocorrer na prática didática intencional ganham o termo de “transposição didática” e encontram-se em uma noosfera, conforme Leite (2007), que seria a interface entre o entorno social e o sistema de ensino ou a produção de saberes, atuando na seleção dos conteúdos de saber e no seu trabalho de ensino ou transposição didática em um processo contínuo de atualização de saberes obsoletos. Para Conne (1996, p. 225) “O saber assim transposto focaliza as relações entre os alunos e o professor através de outro processo, o processo da procura de um contrato”.

No sistema de ensino, as diferentes formas de agir do professor, que caracterizam sua didática e demonstram sua complexidade, de forma coletiva e contextualizada, criam uma cultura atravessada por tensões geradas pelas relações entre saber, professor e alunos. São questões que a psicologia não considera na análise dos processos de aprendizagem, ao focar o indivíduo sem avaliar as condições de exercício da prática docente (GAUTHIER; MARTINEAU, 2001). Além disso, a rotina burocrática escolar é outro viés envolvido neste sistema de adaptação de um saber a ser ensinado. Assim se caracterizam os “conhecimentos escolarizáveis”, ou seja, o próprio conhecimento deve viabilizar sua apropriação por aqueles que deverão transmiti-lo e recebe-lo (LEITE, 2007).

A especificidade epistemológica do saber escolar (o saber ensinado) tem uma distância necessária com os saberes de referência, na medida em que a intencionalidade daquele envolve aspectos da didática nos múltiplos processos de estudo que ocorrem cotidianamente nas sociedades. Para Leite (2007), portanto, a estrutura de um saber requer uma organização didática e ferramentas de forma que haja um “objeto transacional” que se contraponha constantemente entre os saberes de base dos sujeitos e os novos conhecimentos, em uma contradição antigo/novo. É nesse contexto que o professor garante a continuidade do processo: apresenta novos textos e assegura a familiaridade com os conteúdos.

A escola não só transpõe saberes como cria seus próprios e “(...) o grau de autonomia criativa escolar dependerá da disciplina (...) e do contexto sócio-histórico em que se insere o sistema

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

didático que a abriga” (LEITE, 2007, p. 66). É possível, nesse meio, introduzir novas formas de compreender ou questionar um conhecimento, tornando abertas as fronteiras de validade epistemológica de um saber, sempre inserido em um tempo, seja o do conhecimento (regulado pelo objeto de estudo), seja o didático (definido em função das condições de transmissão do conhecimento), conforme a autora citada.

Conne (1996) relaciona outra questão na distinção entre saber e conhecimento: a sua utilidade. O primeiro é um modelo de referência que investiga o segundo, de modo que

Quando o sujeito reconhece o papel activo de um conhecimento sobre a situação, para ele, o laço indutor da situação sobre este conhecimento torna-se irreversível, ele sabe. Um conhecimento assim identificado é um saber, é um conhecimento útil, utilizável, no sentido em que permite ao sujeito agir sobre a representação. (CONNE, 1996, p. 221)

Os saberes, que são generalizados, descontextualizados e despersonalizados, ou seja, universais, são estruturados pelo conhecimento, que está inserido em um contexto pontual e específico. O conhecimento dos atores envolvidos é diferenciado, nunca idêntico, mas as trocas destas relações fazem com que haja algo em comum e é isso que irá transformar uma situação. É assim que Conne (1996) relaciona a capacidade que os conhecimentos têm em transformar situações, ou seja, o saber é saber colocar-se em situação de mobilizar os próprios conhecimentos para agir. Os critérios de utilidade do saber, portanto, estão em transformar situações que, por sua vez, impactam o desenvolvimento dos conhecimentos. Sistematizando Conne (1996, p. 240): “O processo de ensino parte dos saberes a ensinar, procurando depois atingir (induzir) o conhecimento por meio de transformações de situações relativas a estes saberes, e conclui-se pelo regresso a estes saberes de partida!”.

A relação do saber sobre a situação é o que se mantém na transposição didática, que é acompanhada por uma alteração do significado dos saberes. O conhecimento, que é individual, inscrito em uma situação, que é social, complementa o saber, que é útil. A didática é o que torna o saber cognoscível, ou seja, ensinar é induzir o saber em uma situação que sustente a aprendizagem.

(...) para o professor, a situação tem de transformar-se por si mesma, pelos conhecimentos induzidos nos alunos, enquanto que as suas intervenções devem ser reservadas ao estabelecimento e à manutenção das condições ótimas de interação entre os conhecimentos dos alunos e a situação. (CONNE, 1996, p. 254)

Gauthier e Martineau (2001) colocam a questão pedagógica em pauta ao afirmarem que o sistema

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

organizacional de ensino impacta todas as atividades docentes e não somente a relação com os saberes a serem ensinados. A coletividade de alunos requer uma gestão que extrapola os limites cognitivos do aluno no processo do ensino e da aprendizagem. No pensamento didático, o enfoque está mais na relação do aluno com o saber, enquanto que na pedagogia, a inclusão forte está nas relações em sala de aula. Nesse contexto, o saber é analisado também sob dois enfoques: para a didática, o saber está relacionado à compreensão de conceitos e, para a pedagogia, ele está inserido em uma variável de gestão de classe. A cultura que surge neste meio cria "(...) um conjunto de significados, de representações conotadas, uma rede de símbolos, de relações de poder, de interações complexas e emaranhadas" (GAUTHIER; MARTINEAU, 2001, p. 63).

Fazendo uma leitura dos últimos 50 anos, com as mudanças globais que levaram ao aumento dos intercâmbios e da comunicação, Tardif e Lessard (2005) indicam alguns pontos que justificariam a permanência e o aumento do volume de professores como profissão interativa. A sociedade da informação e do conhecimento que emergiu na nova economia, não mais baseada em bens materiais, diminuiu o número de trabalhadores produtores desses bens. A "revolução dos serviços" incrementou as profissões ligadas aos conhecimentos formais, informações abstratas e tecnologias - indicativos que exigem uma formação longa e de alto nível. Além disso, o crescente status das profissões que lidam com seres humanos demandam fortes mediações linguísticas e simbólicas de competências reflexivas. É assim que o trabalho docente "(...) parece um dos principais vetores de transformação atuais da organização socioeconômica das sociedades modernas avançadas" (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 20).

É inegável que as instituições e os agentes escolares ocupam lugar de destaque na economia atual, pois movimentam uma série de setores. Porém, os estudos acerca deste campo profissional continuam negligenciados em função de questões pedagógicas, didáticas, de currículo, etc. Tardif e Lessard (2005) consideram imperativo que esses estudos analisem mais amplamente o trabalho dos professores.

Os interesses das organizações industriais produtivas, que continuam a ditar os parâmetros que as escolas devem seguir à serviço de sua racionalização, também invadem sua gestão, influenciando não somente os conteúdos da aprendizagem, mas as atitudes e valores imbuídos neste contexto. O trabalho docente acaba se estruturando com uma série de obstáculos sob uma burocracia impositiva. Um desses obstáculos, para Tardif e Lessard (2005), diz respeito à formação de mestres e às reformas irrealistas e utópicas que muitas vezes são concebidas exogenamente às práticas reais:

(...) importantes desvios observados entre os projetos de reforma do ensino e sua efetiva realização levantam necessariamente um problema relacionado à natureza irrealista e até utópica dessas mesmas reformas. Com efeito, se elas não acontecem, se não chegam a se firmar no universo das práticas cotidianas dos profissionais do ensino, não é, simplesmente, porque elas são concebidas fora dessas práticas, e

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

testemunham uma visão abstrata do trabalho docente tal como, na verdade, é realizado nas classes e nas escolas? (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 27)

O ofício de ensinar envolve hoje uma dualidade: é um trabalho codificado, previsível e burocrático, e um trabalho não-codificado, baseado em componentes imprevistos e informais, em um meio flutuante que revela sua complexidade. O contexto social que está dentro e fora da escola, visto que esta é uma instituição aberta e abriga em si própria uma cultura, exige da docência competências profissionais variadas. Além disso, a “pedagogia institucionalizada” como a dos professores só existe se o trabalho destes implicar ações regulares, conforme Tardif e Lessard (2005):

(...) são essas regularidades que constituem o fundamento empírico das ciências sociais e humanas, pois elas tornam possível o estabelecimento de modelos teóricos da sociedade: sem um mínimo de regularidades não haveria um discurso sociológico nem, mais amplamente, ciências sociais e humanas. Exatamente nesse mesmo sentido são as regularidades das interações nas classes entre os professores e os alunos que garantem a existência de uma ordem escolar como ordem institucionalizada: sem regularidade não existiriam escolas (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 47)

As dimensões de análise do trabalho docente requerem a visão das regularidades escolares, bem como dos conflitos e tensões envolvidos na escola “(...) como toda edificação coletiva [com] capacidade institucionalizada para produzir uma ação contínua” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 48). É assim que os autores em questão observam e analisam a docência a partir de seu status social e econômico, construído de forma pessoal como atividade interativa, cujas relações de poder e tipos de conhecimento necessários fazem suas práticas dominadas pela heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam suas condutas.

(...) os papéis, as posições sociais e a cultura não bastam para definir os elementos estáveis da ação, porque os indivíduos não cumprem um programa predefinido, adotado de uma vez por todas no início de sua socialização, mas procuram construir uma unidade experimental ou vivenciada a partir dos diversos elementos da vida social e da multiplicidade de orientações que trazem consigo (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 53)

A escola, como já mencionado, realiza um trabalho simbólico e intangível, caracterizando-se em sua dualidade tradicional e flexível e de forte necessidade interna das sociedades modernas. O trabalho do professor se caracteriza nesse contexto por trabalhar com uma série de profissionais

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

em um projeto comum, utilizando instrumentos transmissores da cultura e saberes através de uma pedagogia própria, codificada (objetiva e escrita) para uma coletividade de alunos, de forma impessoal e regulamentar em um longo processo de aprendizagem (TARDIF; LESSARD, 2005).

A autonomia garantida ao professor, estando no centro da ação, permite um trabalho centrado na coletividade humana e "(...) uma das tarefas mais difíceis e constantes dos docentes é transformar essa obrigação social em interesse subjetivo" (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 67-8). É preciso fazer com que o aluno se reconheça no processo de aprendizagem, visto que na escola há uma cultura e um saber escrito de alto grau de abstração que difere dos saberes locais, o que eventualmente pode gerar conflitos relacionados, também, aos diferentes tempos de aprendizagem dos alunos, às relações humanas, etc.

Os autores destacam que, embora os fins da educação sejam claros, os meios para se atingi-los não o são e há um quadro de contradições na autonomia docente, que vai se transformando ao longo do processo a partir de suas próprias relações de trabalho. A coordenação entre fins e os atores que nele atuam envolvem lógicas de negociação e lugares de poder nas diferentes instâncias. Mesmo conflitivas e anárquicas, as relações devem ser colaborativas para se chegar aos fins comuns do sistema escolar.

Como as fontes de aquisição de saberes são múltiplas, Tardif (2002) afirma que há um pluralismo epistemológico dos saberes do professor. Estes saberes são oriundos da pré-escola, portanto, exteriores e anteriores ao seu trabalho cotidiano. "Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc." (TARDIF, 2002, p. 64). O sincretismo acontece, dessa maneira, quando várias concepções da prática docente se colocam em função de todos os seus saberes de origem. Assim, não haveriam receitas ou fórmulas aplicáveis que garantiriam o exercício da prática dos professores, pois é na ação que eles utilizam seus juízos orientando sua atividade: os "saberes-nação".

O autor coloca algumas indagações pertinentes sobre a natureza das relações que os professores estabelecem com os saberes, se eles só os transmitiriam ou também os produziram, acrescentando que há uma certa desvalorização do corpo docente em relação aos seus saberes. É nesse sentido que Tardif (2002) expõe:

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas (TARDIF, 2002, p. 35).

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

Em outras palavras, não haveria desenvolvimento moderno ocidental sem o desenvolvimento de recursos educativos para tal. É o acesso sistemático a esses recursos que cria uma estrutura cultural própria da modernidade, conforme o autor.

A renovação constante dos saberes, que não podem ser estocados, dá uma dimensão transformadora através de formas de pensar, agir e ser que não deve perder espaço para questões técnicas solucionáveis sem relação entre as distintas especializações em uma “visão fabril dos saberes” como se observa nas universidades. Os conhecimentos ou conjuntos de saberes produzidos e transmitidos pelas ciências da educação ainda não superaram a formação docente quando estes realmente entram em contato com a prática. Nesse panorama, Tardif (2002) apresenta quatro tipos de saberes que envolveriam estas questões:

- os saberes pedagógicos: saberes que orientam a prática educativa e tentam legitimar cientificamente as concepções que se propuseram;
- os saberes disciplinares: saberes dos diversos campos do conhecimento e de tradição cultural de grupos sociais;
- os saberes curriculares: saberes sociais que são modelos de cultura sob a forma de programas escolares;
- os saberes experienciais ou práticos: saberes baseados no cotidiano de seu meio, validados pela experiência – é a cultura docente em ação.

Dominar, integrar e mobilizar esses saberes são condições para a prática docente. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 39). A função de “transmitir” saberes desvalorizaria socialmente a posição dos professores, uma vez que eles não definem o que será transmitido nas escolas, pois já há um modelo de cultura erudita que se espera, que já está socialmente determinado. É uma relação de exterioridade e alienação. Assim, “Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela” (TARDIF, 2002, p. 41).

Se os saberes docentes são desvalorizados, por outro lado, são, também, estratégicos, em uma relação ambígua. É preciso que se considere a historicidade dos processos, a divisão do trabalho, o enraizamento progressivo da pedagogia moderna nos saberes psicológicos e psicopedagógicos, bem como a sistematização da escola como instituição de massa com planejamento centralizado, baseado no modelo fabril de produção industrial. A formação de docentes seria exigência desse sistema. Surge a indagação: quais são os saberes realmente pertinentes neste contexto? Tardif (2002) alerta para a lógica do consumo e do clientelismo que não busca formar alunos, mas “equipar” para a concorrência do mercado de trabalho.

As ciências da educação fazem parte de um fenômeno ideológico mais amplo: o ato de aprender seria mais importante que o fato de saber. Assim acredita Tardif (2002, p. 44): “O saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formador; somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor”. Não há, portanto, modelos que possam servir de parâmetros como

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

cientistas e técnicos possuem em seu trabalho, mas é a partir dos saberes experienciais que os professores tomam seus modelos de excelência profissional.

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis (TARDIF, 2002, p. 49).

Isso permite ao docente desenvolver os *habitus*, que acabam caracterizando sua profissão, sua maneira pessoal de ensinar. Os objetos dos saberes experienciais, nesse contexto, só se revelariam na prática (não são objetos de conhecimento): as relações interpessoais do cotidiano, as obrigações e normas burocráticas, a organização da instituição com funções diversificadas. É na relação com os alunos que se validam as competências e os saberes dos professores.

A partir do exposto, Tardif (2002) afirma que pouco se sabe sobre a construção dos saberes docentes pela visão destes. Seria preciso utilizar ferramentas conceituais e metodológicas para compreender a tarefa e os educadores. É neste meio que os jogos de poder e os jogos do saber perpassam por meta-questões, interrogações principais que suscitam outras que ultrapassam o ensino e a formação de professores e envolvem esferas da prática social. Além disso, há trans-questões que alimentam e atravessam várias disciplinas e problemáticas, teorias e campos discursivos, projetos políticos, ideológicos, pedagógicos, etc.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escola é vista como uma base da autoridade dos professores, na qual é depositada a confiança da sociedade, apesar de toda instabilidade do mundo. É preciso, nesse ínterim, conhecer qual é o propósito específico da escola, atendendo a uma expectativa emancipatória na medida em que se expande o acesso a essa escola, bem como diferenciar os conhecimentos escolares dos conhecimentos não-escolares e resolver os dilemas entre as demandas políticas e as realidades educativas (YOUNG, 2007).

Mesmo que a pedagogia evolua conforme as mudanças organizacionais de seu tempo e as necessidades de gestão de diferentes grupos humanos ao longo da história, a sua epistemologia deve buscar a natureza profunda do funcionamento dos saberes a serem ensinados, que estão entremeados na relação professor-aluno. Para Gauthier e Martineau (2001, p. 65) é preciso analisar o aspecto social, coletivo e contextual tendo em vista que o ensino em sala de aula é uma atividade multiforme e "(...) o saber não é mais uma propriedade individual alojada no espírito do aluno (o segundo mundo), mas antes um capital comum, uma construção em grupo, sujeita publicamente à crítica (o terceiro mundo)".

A visão da realidade objetiva do trabalho docente envolve a compreensão das mais variadas

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

interações humanas, conforme Tardif e Lessard (2005, p. 30) destacam: “(...) todo trabalho [...] com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto: o trabalhador pode assumir ou negar essa humanidade de mil maneiras, mas ela é incontornável para ele, pelo simples fato de interrogar sua própria humanidade”. A produção simbólica do trabalho cognitivo que o professor desempenha envolve, portanto, conflito de valores, pois o trabalho com e sobre o outro é o elemento central de relações imateriais permeadas pelas subjetividades heterogêneas.

O reconhecimento do valor do profissional da educação dá indícios de sua profissionalização mais acentuada, e vice-versa, na medida em que a docência se profissionaliza ela é mais reconhecida socialmente, criando, também, enfoques mais críticos nas pesquisas sobre esse universo. O importante, segundo Tardif (2002), é perceber que tudo é relativo, discutível e revisável, mesmo que haja traços semânticos fundamentais do saber dos professores e uma razão que orienta suas práticas. Saber ensinar na ação exige várias competências, porém, há consequências não-intencionais que não são controladas pelo professor. Assim,

(...) uma teoria do ensino consistente não pode repousar exclusivamente sobre o discurso dos professores [...] e sua consciência explícita. Ela deve registrar também as regularidades da ação dos atores, bem como as suas práticas objetivas, com todos os seus componentes corporais, sociais, etc. (TARDIF, 2002, p. 213).

Os saberes docentes dependem, portanto, das condições históricas e sociais que estruturam seu ofício em um determinado lugar social. Estas condições estão em permanente mutação e também não se pode enquadrar o ensino como uma ciência de racionalidade exclusivamente epistêmica, pois seu cotidiano é aberto e instável de tal modo que o componente humano possa ser alimentado baseado em vivências da vida. Esses saberes são, assim, plurais e heterogêneos, temporais, personalizados e situados.

## REFERÊNCIAS

CONNE, F. **Saber e conhecimento na perspectiva da transposição didática**. In BRUN, Jean (org.). Didática das Matemáticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane. **Triângulo didático-pedagógico**: o triângulo que pode ser visto como um quadrado. Revista Educação nas Ciências. Ijuí, ano 1, n. 1, jan/jun. 2001, p. 45-77.

GUILLOT, Gerard. **O resgate da autoridade em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEITE, Miriam Soares. **Recontextualização e transposição didática**: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

MARQUES, Mario Osorio. **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência.** Ijuí: Unijuí, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 08, n. 101, set/dez. 2007, p. 1287-1302.