

● EDUCAÇÃO

A IMPORTÂNCIA DOS SABERES DOCENTES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM

Magali Aparecida Mendes de Queiroz¹

RESUMO: O presente artigo discute a importância do conhecimento docente no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Partiu-se de um estudo teórico sobre as concepções mais usuais que influenciaram as tendências didático-pedagógicas, considerando-se as exigências que as transformações político-econômicas da sociedade moderna exercem na vida das pessoas. As mudanças de valores, de hábitos e atitudes, exigem uma reorganização das instituições sociais, dentre as quais, a escola. Levou-se em consideração questões sobre a formação e postura do professor frente às mudanças científico-tecnológicas atuais. Enfatizou-se a teoria sócio-interacionista de Vygotsky, bem como uma breve investigação sobre a didática, responsável para a consecução de uma práxis adequada ao novo contexto. Nos dias atuais, existe a necessidade da construção de propostas que integrem as diversas áreas do conhecimento, como forma de interdisciplinaridade, sendo que ao professor cabe a responsabilidade pelo diálogo e articulação dos conhecimentos com o intuito de favorecer a formação do aluno. Por isso, ao pensar em saberes docentes, deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam estes saberes, ou seja, as condições históricas e sociais nas quais se exerce os saberes e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Conhecimento. Docência. Interdisciplinaridade.

THE IMPORTANCE OF KNOWLEDGE TEACHERS FOR TEACHING-LEARNING

ABSTRACT: This article discusses the importance of teacher knowledge in the teaching-learning in the classroom. We started from a theoretical study on the concepts that influenced the more usual didactic and pedagogical trends, considering the demands that the political and economic changes of modern society have on people's lives. The changes in values, habits and attitudes require a reorganization of social institutions, among which, the school. It took into account issues of training and attitude of the teacher in the face of current scientific and technological changes. Emphasized the social interaction theory of Vygotsky, as well as a brief investigation of the didactic, responsible for achieving an appropriate practice to the current context. Nowadays there is a need to develop proposals to integrate the various areas of knowledge as a form of interdisciplinarity, and the teacher is responsible for dialogue and articulation of knowledge in order to favor the formation of the student. Therefore, when thinking about teacher knowledge, one must take into account the context in which to build and apply this knowledge, ie the historical and social conditions in which it has knowledge and pedagogical practices.

Keywords: Knowledge. Teaching. Interdisciplinarity.

¹ Mestre em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), Uberaba, MG, Brasil. magaliqueiroz@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Para as gerações mais antigas, que viveram numa sociedade de pequena mobilidade social, bastavam os conhecimentos acumulados, memorizados e transmitidos às novas gerações. Hoje, o passado deve continuar a ser apropriado pelos jovens aprendentes porque o presente não se constrói sem ele, mas o pretérito não mais serve diretamente de espelho para o futuro, principalmente na educação.

Estas alterações denominadas mudanças educacionais, anteciparam-se de tal forma que podemos afirmar que são elas que decidem o presente (MORIN; ALMEIDA; CARVALHO, 2005).

Dentro deste contexto, as pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana.

No Brasil, foi a partir da década de 1990 que se intensificaram as buscas por novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado e aprendido.

Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam refletir sobre o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão.

Diante disso, foi possível aos educadores compreender o processo histórico das práticas pedagógicas, de forma que nos dias atuais possam trabalhar com seus alunos de tal maneira que estes transformem dados e informações em conhecimentos significativos. Não é suficiente que eles se apropriem, de forma reprodutiva, dos conteúdos escolares em si como erudição. É urgente que, por meio dos conteúdos, desenvolvam um conhecimento significativo para poder lidar com as novas exigências sociais que ora se apresentam.

Neste contexto, o papel da Didática é relevante. Esta disciplina explica que o processo de ensino-aprendizagem e toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção de aprendizagem.

De acordo com Candau (2003, p. 14) "ensino-aprendizagem é um processo em que está sempre presente, de forma direta ou indireta, no relacionamento humano". Diante disso, a temática dos saberes docentes para um ensino-aprendizagem significativo e humanizado passa a ser importante nas pesquisas educacionais brasileiras.

Esta preocupação, iniciada em 1980, com a I Conferência Brasileira de Educação, foi um grande salto para a expansão e ampliação dos debates sobre a urgência da superação da fase da "crítica da educação" (BRANDÃO apud CANDAU, 2003, p. 55). A questão que se colocava era a da necessidade de concentrar

esforços no sentido de descobrir e propor alternativas didáticas que subsidiassem a reformulação da prática. O objetivo era, portanto, alcançar a competência técnica.

De acordo com Brasil (1996), outras mudanças ocorridas, principalmente após a promulgação das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006), o foco das atenções passou a ser nas organizações ligadas à educação, na perspectiva da defesa da concepção de formação de professores que deveria se dar a serviço da sociedade e como forma de emancipação política e social.

Em relação ao disposto na LDB observa-se um incentivo à formação de professores nos Cursos Normais Superiores, constituindo-se, assim, em mais um instrumento capaz de fortalecer e impulsionar as mudanças já esboçadas pelas políticas educacionais.

De acordo com Pimenta (1999), na década de 1990 aparece a questão dos saberes docentes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor. Parte-se da premissa de que essa identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Dessa forma, resgata-se a importância de considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Segundo o que Silva (1997) identifica em sua pesquisa, os estudos educacionais trouxeram, a partir do final dos anos de 1980, novos conceitos para a compreensão do trabalho docente. Destaca que as novas abordagens de pesquisa passaram a reconhecer o professor como sujeito de um saber e de um fazer, fazendo surgir a necessidade de se investigarem os saberes de referência dos professores sobre suas próprias ações e pensamentos, já que a análise dos valores e princípios de ação que norteiam o trabalho dos professores pode trazer novas luzes sobre nossa compreensão acerca dos fundamentos do trabalho docente, seja "no sentido de desvendar atitudes e práticas presentes no dia-a-dia das escolas que historicamente foram ignoradas pela literatura educacional (e talvez possam trazer contribuições para o trabalho e a formação de professores)" (PIMENTA, 1999, p. 3).

Esses saberes e experiências dos professores transformados passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo, assim, caracterizados como um saber original. A pluralidade de

saberes que envolve a experiência é tida como central na competência profissional e é oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo discutir a importância do conhecimento docente no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Partiu-se de um estudo teórico sobre as concepções mais usuais que influenciaram as tendências didático-pedagógicas, considerando-se as exigências que as transformações político-econômicas da sociedade atual exercem na vida das pessoas.

Utilizaram-se as teorias de Morin (2003); Anastasiou e Alves (2004); Vygotsky (1989); Candau (2003) e outros. Dentre estes estudos destaca-se a teoria sócio-interacionista de Vygotsky, bem como uma breve investigação sobre a Didática, responsável para a consecução de uma *práxis* adequada ao contexto atual.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para a ampliação do campo e para a implementação de políticas que envolvam a questão da formação do professor, a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos.

DESENVOLVIMENTO

As mudanças educacionais ocorridas principalmente nas décadas de 1980 e 1990, contribuíram para a emergência do movimento de profissionalização do ensino e suas consequências para a questão do conhecimento dos professores.

Essas mudanças impulsionaram a busca por um repertório de conhecimentos, visando a garantir a legitimidade da profissão, havendo a partir daí uma ampliação tanto quantitativa, quanto, posteriormente, qualitativa desse campo (TARDIF, 2002).

Partindo desse pressuposto, entende-se que a Didática é importante nesta questão, já que todas as abordagens educacionais se complementam na tentativa de responder aos desafios que se expressam no universo do ensino-aprendizagem, no qual a prática pedagógica constitui uma das categorias fundamentais da atividade humana.

Neste contexto, a questão metodológica se torna, muitas vezes, tão essencial quanto o conhecimento. É pela formulação do conhecimento que se forma uma ocasião de alargamento ativo do aprendizado do aluno, de sua prática, que pode ser predominantemente perceptiva, motora ou reflexiva.

Para Anastasiou e Alves (2004) surge a necessidade da escolha de estratégias com várias e expressivas práticas sugeridas ao aluno, objetivando ultrapassar seus dados iniciais sobre o objeto do conhecimento.

Neste sentido, Tardif (2002, p. 128) propõe uma pedagogia que priorize a “tecnologia da interação humana, colocando em evidência, ao mesmo tempo, a questão das dimensões epistemológicas e éticas”,

apoiada necessariamente em uma visão de mundo, de homem e sociedade.

Com isso, a importância do estudo da Didática tendo como parâmetro uma prática pedagógica com dinâmica própria, permite ao educador o exercício do pensamento reflexivo, conduz a uma visão política de cidadania e propicia a recuperação da autonomia dos sujeitos e de sua ocupação no mundo, de forma significativa.

Schon (2000) comenta que o professor deve fazer uso de um conjunto de processos que combinem “o ensino da ciência aplicada com a instrução, no talento artístico da reflexão-ação”, mobilizando, além da lógica, manifestações de talento, intuição e sensibilidade artística.

Corroborando com esta ideia, Anastasiou e Alves (2004) confirma que a função do professor é, então, de provocar, instigar, valer-se dos alunos para elaborar uma ligação com o objeto de aprendizagem que, em algum momento, consinta em uma carência deles, auxiliando-os a tomar consciência das necessidades socialmente existentes na sua formação. Isso só acontecerá num momento propício à integração, por meio de um “clima de compartilhar”, tendo como um dos ingredientes especiais à abertura a problematização e a discordância adequada aos procedimentos de pensamento crítico e crescimento.

Ainda sobre as possibilidades de significação da prática reflexiva, Silva (2002) e Araújo (2002) destacam o seu caráter heterogêneo e plural, o qual possibilita a inter-relação dos diferentes saberes, produzindo conhecimentos em articulação com o contexto sócio-político, econômico e cultural. Isso resulta numa intervenção na realidade a partir da relação com o mundo da experiência humana, com sua bagagem de valores, interesses sociais, afetos, conotações diferenciadas e cenários políticos.

Em outra perspectiva, Morin (2003) prioriza a complexidade da educação, discorrendo principalmente sobre os pressupostos e saberes que ele denomina como os sete saberes necessários à educação do futuro: as cegueiras do conhecimento; o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; e ensinar a compreensão e a ética do gênero humano.

Para este autor a problemática da fragmentação das disciplinas e dos currículos, dificultando a interdisciplinaridade na educação, evidencia a falta de uma educação que desempenha a inter-relação do indivíduo/espécie/sociedade de forma indissociável, pois, ao mesmo tempo, que recobra a identidade do sujeito, ofusca sua necessidade de se relacionar com os outros e o planeta.

Com ênfase nos estudos de Morin (2003), Leal e Albuquerque (2004, p. 2) consideram que o saber-fazer é, sobretudo, saber ser um educador, todos os dias, de qualquer modo, de todos os jeitos, assumindo o compromisso de formar alunos para serem sujeitos, participantes e autores da história: “é necessário não só conhecer a ciência, mas ter alma de educador, vol-

tando-se para a vida e para as utopias”.

Assim pode-se perceber que não basta refletir sobre as relações entre ser e fazer, pois é preciso também analisar a inter-relação do ter com o ser. O ter-conhecimento comporta um valor importante, constituindo-se meio e instrumento para ser mais, aperfeiçoar e realizar o ser professor e aluno num processo de troca e interação de seus sentidos e significados em dado contexto histórico.

Nesta perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 81), ressaltam que o ter e o fazer devem servir para ser mais e melhor, a fim de que o ensino-aprendizagem contribua para a conscientização reflexivo-crítica dos sujeitos históricos e se recriem as possibilidades de uma pedagogia humanizadora, “numa perspectiva crítica e transformadora”.

É neste contexto da discussão dos saberes e da prática pedagógica que os estudos de Vygotsky (1989) vêm nos auxiliar. Segundo a teoria sócio-interacionista vigotskiana, o desenvolvimento humano acontece a partir das relações sociais que a pessoa estabelece no decorrer da vida. Nesse referencial, o processo de ensino-aprendizagem também se constitui dentro de interações que nos dão diversos contextos sociais. Por isso, a sala de aula deve ser considerada um lugar privilegiado de sistematização do conhecimento e o professor um articulador na construção do saber.

De acordo com Vygotsky (1989), a relação de desenvolvimento e aprendizagem, como também a participação do outro neste processo, cria a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), na qual existem dois níveis de desenvolvimento: um que é chamado de nível de desenvolvimento real e outro de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real de um indivíduo representa o nível que suas funções mentais desenvolveram-se, estabelecendo ciclos de desenvolvimento completos. Quando esta age de forma independente, está no nível de desenvolvimento real. No nível de desenvolvimento potencial, o sujeito não consegue ainda agir de forma independente, suas ações são realizadas com a contribuição de pessoas mais experientes.

A zona de desenvolvimento proximal revela a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial. Para que uma pessoa atinja o nível de desenvolvimento potencial é necessária a atuação de outros sujeitos mediando as suas ações, criando um processo de colaboração e ajuda mútua, na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1989).

Vygotsky (1989) faz uma distinção entre o que ele chama de conceitos espontâneos e conceitos científicos. Segundo o teórico, os primeiros conceitos, os espontâneos, são aqueles conceitos formados a partir da interação do sujeito com o mundo físico do dia-a-dia enquanto que os segundos, os conceitos científicos, normalmente são enunciados no ambiente formal do ensino, não tendo, portanto, a mesma gênese dos conceitos cotidianos.

Segundo Vygotsky (1989), os conceitos cotidianos são usados pelo sujeito e após são generalizados.

Já os conceitos científicos nascem como generalizações (abstrações) da realidade. Com estas origens diferentes, o desenvolvimento dos dois tipos de conceitos também se dá de forma diversa: enquanto os conceitos cotidianos têm um desenvolvimento vertical em direção à um nível de abstração superior (para cima) os conceitos científicos têm um desenvolvimento em direção à base, instâncias concretas do conceito.

No caso dos saberes docentes, os conceitos científicos pressupõem, desde o início de sua formação, certo grau de generalização e de sistematização tendo necessidade, de um processo de mediação por outros conceitos.

Neste caso, o papel do professor seria o de identificar adequadamente o estágio de desenvolvimento do aprendiz e programar a aprendizagem de acordo com este estágio. Assim, o conceito científico exige a existência de um sistema de generalização enquanto que o conceito cotidiano prescinde desse sistema.

Outro enfoque na teoria de Vygotsky (1989) que chama a atenção é a existência de uma história que precede cada situação de aprendizagem. O aluno ao entrar na escola já possui um conhecimento prévio, não sendo, portanto uma tábula rasa sobre a qual o professor e o ensino deixarão a sua marca.

A partir dessa diferenciação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos é que se pode notar que a aprendizagem possui uma natureza diferente quando acontece dentro da escola em relação à situação externa à escola. Essa diferença para Vygotsky (1989) não pode ser explicada somente pelo caráter sistemático da aprendizagem conceitual científica. Por isso, o autor chama de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e ZDP.

Como já foi citada, a ZDR compreende aquelas funções psíquicas já dominadas pelo sujeito. É esta região que é explorada pelos testes. Nela estão aquelas habilidades já dominadas pelo sujeito. Para os adeptos da teoria pela qual o desenvolvimento precede a aprendizagem é o lugar no qual o professor e o sistema de ensino devem trabalhar.

A ZDP indica um conjunto de habilidades em que o sujeito pode ter sucesso se assistido por um adulto ou alguém mais experiente. É nessa questão que entra o trabalho docente de modo a alavancar o processo de desenvolvimento do aluno.

É importante que esta interação adapte-se às necessidades de quem está aprendendo, ou seja, ao seu progresso e que busque sempre a autonomia do seu desempenho.

Neste contexto, a Didática vem reafirmar seu papel em uma abordagem humanista, na qual a relação interpessoal é o centro do processo. Segundo Candau (2003, p. 14) “esta abordagem leva a uma perspectiva eminentemente subjetiva, individualista e afetiva do processo de ensino-aprendizagem”.

Nesta perspectiva, mais do que um problema de técnica, a didática deve se centrar no processo de aquisição de atitudes tais como: calor, empatia, con-

sideração positiva incondicional. Para Candau (2003, p. 15), neste sentido, "a didática perpassa a dimensão técnica para assumir as dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica".

Neste sentido, a teoria de Vygotsky (1989) traz em seu bojo a concepção de que todo Homem se constitui como ser humano pelas relações que estabelece com os outros. Desde o nosso nascimento somos socialmente dependentes dos outros e entramos em um processo histórico que, de um lado, oferece-nos os dados sobre o mundo e visões sobre ele e, de outro lado, permite a construção de uma visão pessoal sobre este mesmo mundo.

Com isso, acredita-se que o ponto de partida da reflexão do professor sobre sua prática encontra-se no grande valor que a teoria vygotskyana dá ao processo de interação e, em nosso caso específico, como educadores, às intervenções pedagógicas e ao ensino na construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo revelou que é por meio do saber docente que se desenvolve um trabalho que facilita a aprendizagem e compreensão dos alunos; a interação da reflexão-ação, a interação entre facilitador-aluno, aluno-aluno, sentimentos, percepções e conhecimento dos pressupostos teóricos da prática pedagógica.

Sem perder de vista seu objeto específico: o processo de ensino e aprendizagem escolar por meio do saber docente, cabe ao professor, analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana.

Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto "tímida", é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam refletir sobre o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Percebe-se aí uma nova fundamentação da pedagogia e do trabalho do professor; que passa a ser visto pela didática como um profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.

ARAUJO, J. *As intencionalidades como diretrizes da prática pedagógicas: em Pedagogia Universitária*. São Paulo: Papirus, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil*, Brasília, 16 dez. 2006.

CANDAU, V. M. *A Didática em Questão*. 22 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

MORIN, E.; ALMEIDA, M. da C. de; CARVALHO, E. de A. (Orgs.). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2003.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. *Alfabetizando jovens e adultos letrados: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, M.H.G.F. Saber docente: Contingências culturais, experiências, psico-sociais e formação. ANPED, 20., 1997, CAXAMBU. *Anais...*, 1997.

_____. Sabedoria docente: Repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 89, maio 2002.

SCHÖN, D.A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Rio de Janeiro: PUC, 2002.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.