

Entre saberes e práticas: a relação de professores com os saberes que ensinam¹

MONTEIRO, Ana Maria F. C - FE/UFRJ

GT: Didática /n.04

Agência Financiadora: Não Contou com financiamento

*“Aqueles que sabem, fazem.
Aqueles que compreendem, ensinam”*
Shulman²

A relação entre os professores e os saberes que mobilizam quando ensinam tem sido objeto de grande interesse e atenção em diferentes programas de pesquisa em educação. Esse movimento se desenvolveu, principalmente, a partir da segunda metade do século XX, tendo experimentado uma grande expansão nas décadas de 1980 e 1990, na América do Norte com repercussões em outros países e no Brasil.³ Em grande parte, buscava-se atender a demandas do campo educacional para encontrar alternativas que pudessem contribuir para melhorar o desempenho de professores e escolas, na educação das novas gerações, de forma a viabilizar avanços e usufruir as benesses do desenvolvimento científico.

No final deste período, o esgotamento do modelo da racionalidade técnica, e das abordagens psicologizantes que concentravam a atenção nos processos de aprendizagem, despertou renovado interesse pela busca da compreensão dos processos envolvidos no ensino considerando a especificidade da cultura escolar e dos saberes dos professores enquanto profissionais dotados de subjetividades e intencionalidades. Neste contexto, o conceito de saber docente tem sido utilizado como ferramenta teórica que busca dar conta dessa problemática tendo por base o entendimento da originalidade da cultura escolar e dos saberes nela produzidos, mobilizados e comunicados.

Este artigo tem por objetivo discutir a relação dos professores com os saberes que ensinam em perspectiva que rompe com o paradigma da racionalidade técnica, e utilizando o instrumental teórico proposto

¹ Este artigo foi elaborado com base em um capítulo de minha tese de doutoramento.

² Shulman, em seu artigo de 1986, discute a máxima “He who can, does. He who cannot, teaches” escrita por Bernard Shaw no texto “Maxims for Revolutionists”, apêndice à sua peça Man and Superman. De acordo com Shulman, a frase “He who can, does. He who cannot, teaches” é um insulto para nossa profissão, embora seja frequentemente repetida, mesmo por professores (veja-se o nosso ilustre ex-presidente professor). Ele propõe, em seu artigo, que se substitua a frase por “Those who can, do. Those who understand, teach.” Citando Aristóteles, ele afirma que o principal teste para a compreensão é a habilidade de transformar um saber ao ensinar. (Shulman, 1986, 4, 14)

³ Ver a esse respeito o artigo “Saberes dos docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira”. De Célia Maria Fernandes Nunes, 2001, 27-42.

por Shulman(1986,1987). Na primeira parte, apresento uma breve discussão das pesquisas desenvolvidas ao longo do século XX sobre a relação dos professores com os saberes. Na segunda parte, discuto o conceito de saber docente na perspectiva teórica de Shulman. Na terceira parte, analiso alguns depoimentos reflexivos de duas professoras de história utilizando o conceito de conteúdo pedagogizado, desdobramento do conceito de saber docente, que possibilita a investigação da mobilização dos saberes no ensino pelos professores.

Os saberes docentes como campo de pesquisa

A relação entre os professores e os saberes que ensinam foi compreendida de formas diferenciadas, expressando concepções teóricas distintas sobre o que é ser professor e sobre os saberes que são ensinados. Durante muito tempo foi focalizada, nas pesquisas educacionais, pelo ângulo das características pessoais e naturais dos docentes. O foco sobre os saberes é uma perspectiva relativamente recente

Assim, por exemplo, os programas de pesquisa desenvolvidos nas décadas de 1950 e 1960, associavam eficiência do ensino a certos traços de personalidade do professor, buscando identificar esses atributos, característicos de personalidade ou de comportamento – interesse, entusiasmo, imparcialidade, capacidade para acolher os alunos, etc; outros, que buscavam avaliar o rendimento dos métodos utilizados, “se revelaram inoperantes porque não conseguiram relacionar, de maneira inequívoca, um comportamento específico do professor ao desempenho escolar” (Medley, 1979 apud Gauthier,1998,p.47). Confundiam-se os efeitos do método com as diferenças existentes entre os professores. Esses programas podem ser incluídos dentro de uma concepção da profissão docente como um “ofício sem saberes” e que inclui perspectivas que valorizam a vocação, o talento, a intuição, a experiência, a cultura ou o domínio dos conteúdos. (Gauthier, 1998, 20-25)

Foram realizados, também, estudos de natureza sociológica, que enfatizaram a idéia de que o ensino não era uma variável importante para explicar o desempenho dos alunos e sim a influência do meio social. Nos anos sessenta, pesquisas voltaram suas atenções para a investigação sobre a aprendizagem, sob influência de Piaget e do behaviorismo, deixando, ambas as perspectivas de abordagem, de considerar o papel do professor no sentido de propiciar a aprendizagem. (Gauthier *et alii*, 1998, 43-55)

A partir dos anos setenta, começaram a se desenvolver pesquisas voltadas para a análise do desempenho do professor, entre eles o programa “processo-produto”, que procurava estabelecer uma correlação entre as performances no ensino, os “processos”, e as diferenças de aprendizagem dos alunos, os “produtos”. O principal objetivo era identificar a eficiência do professor e a eficácia do ensino.

Nesse programa de pesquisa, o professor era visto como um gestor de comportamentos que devia organizar para a aprendizagem dos alunos. Ele gerenciava saberes, seus saberes não eram investigados. De acordo com o paradigma da racionalidade técnica, que orientava esta concepção, o professor era considerado um “técnico” responsável pela transmissão de saberes produzidos por outros – os cientistas, os pesquisadores. Cabia a ele dominar técnicas e recursos que viabilizassem a realização dessa transmissão com a maior eficiência e eficácia possíveis. Conhecimentos de psicologia, de sociologia e de fundamentos filosóficos da educação, na

verdade rudimentos selecionados numa perspectiva aplicacionista bastante pragmática, complementavam o conjunto de saberes necessários para sua boa atuação.(Gómez,1995)

Esse programa de pesquisa⁴ que se voltava, primordialmente, para a análise do que os professores fazem e não daquilo que eles sabem, deu origem a outros: “*academic learning time*” e o “*students mediation*”, que representam variações da abordagem processo-produto com diferentes contribuições da psicologia. O primeiro voltava-se para as interações em aula para avaliar os efeitos do ensino. Já o “*students mediation*” centrava-se no conhecimento dos alunos a partir da ação dos professores. Configurava-se como intermediário entre as primeiras abordagens citadas e as estratégias qualitativas, que passaram a predominar a partir dos anos oitenta, com influências da sociolinguística e da antropologia, na busca de instrumentos para analisar as mediações entre o social e o cognitivo e melhorar a aprendizagem dos alunos.(Borges, 2001, 64)

Dentro da classificação de Gauthier, o programa processo-produto, e seus desdobramentos, era orientado pela concepção da profissão docente como a “manipulação de saberes sem ofício”. (Gauthier, 1998, 25-27)

No entanto, a crise social e cultural que se desenvolveu a partir do final dos anos sessenta, e que incluiu, entre outros fatores, a crise dos paradigmas que caracteriza os tempos pós-modernos, de uma maneira geral, bem como as transformações econômicas e sociais que provocaram um processo de urbanização acelerada com os problemas dela decorrentes, começaram a revelar a incapacidade da escola e dos professores, formados dentro do modelo da racionalidade técnica, em lidar com essa nova realidade. Um novo instrumental teórico passava a ser exigido para a compreensão da sua complexidade e para superação das visões daqueles que, ao responsabilizar os professores pelo fracasso da escola, permaneciam paralisados frente aos novos problemas educacionais.

Buscando alternativas, o programa de pesquisas “*classroom ecology*”, por exemplo, começou a investigar o sentido que os atores – professores e alunos - dão às suas ações. A questão não era mais eficiência ou eficácia, mas a problematização e/ou a crítica do ensino. “A sala de aula, inserida em um contexto mais amplo, por exemplo, a comunidade, é vista como um ecossistema, um espaço organizado social e culturalmente, um lugar de comunicação e interações construídas cotidianamente.” (Borges, 2001,65)

Posteriormente, a partir dos anos setenta, um outro programa de pesquisas mudou o foco de abordagem que deixou de ser “o que fazem os docentes” para se voltar, efetivamente, para “o **que sabem** os docentes”: O professor passou a ser visto como um profissional dotado de razão, que toma decisões, faz julgamentos, no complexo contexto da sala de aula, um autor que pensa, julga. As pesquisas voltaram-se para os processos cognitivos do professor nos diferentes momentos de sua atuação: planejamento, ação, avaliação, reflexão na e sobre a prática.

O programa de pesquisas, conhecido como *knowledge base*, teve origem nos anos oitenta, de um projeto norte-americano que tinha o objetivo de identificar um repertório de conhecimentos do ensino que

⁴ A diversidade das orientações dos programas de pesquisa norte-americanos criou a necessidade de realização de sínteses críticas, entre elas as de Shulman(1986), Martin(1992) e Gauthier(1998). Neste artigo, utilizo a classificação de Gauthier e de Shulman, conforme apresentada por Borges, 2001, 62-66.

serviriam para a elaboração de programas de formação de professores. Assim, antes de se constituir propriamente num problema teórico, o *knowledge base* assumiu a forma de uma solicitação social: era preciso melhorar a formação dos docentes e favorecer sua profissionalização para melhorar a educação.

Pode-se perceber aqui o deslocamento do enfoque: da pesquisa sobre desempenho, eficiência e eficácia, passava-se para a investigação dos saberes dos professores, saberes especializados, próprios, como em outras profissões. A questão dos saberes passava a se apresentar vinculada à profissionalização. Além de cumprir um papel estratégico na formação de professores serviria, também, para a constituição de um núcleo de saberes profissionais que facilitaria a socialização profissional.(Gauthier,1998,60)

Desenvolveu-se, então, nos Estados Unidos, um amplo movimento de pesquisa sobre a *knowledge base*, o “repertório de conhecimentos”, ou seja, o conjunto de saberes, conhecimentos, habilidades e de atitudes de que um professor necessita para realizar seu trabalho num determinado contexto de ensino. (Gauthier, 1998, 61)

Shulman(1987) ao fazer uma avaliação do programa *knowledge-base* comenta que a tendência predominante, no início de suas atividades, tinha por base a idéia de que esta *knowledge-base* era constituída de habilidades, conhecimentos das disciplinas e habilidades pedagógicas gerais, o que, no seu entendimento, trivializava o ensino, ignorava sua complexidade e reduzia suas demandas. Ele desenvolveu, então, um programa de pesquisas voltado para a investigação das operações realizadas pelos professores no processo de ensino onde a mobilização dos saberes a serem ensinados ocupa um lugar central, contribuindo para consolidar a corrente do *knowledge base*, numa perspectiva compreensiva dos conhecimentos e ações dos docentes. Ele criou o conceito de “conteúdo pedagogizado” que expressa essa criação específica e própria dos saberes dos professores e que permanecia como o “*missing paradigm*” nas pesquisas educacionais. (Shulman,1986, 1987)

As pesquisas sobre os saberes dos professores mereceram grande atenção também no Canadá, França, Inglaterra, Portugal sendo que os trabalhos de, Perrenoud (1993, 1996,1999a,1999b), Tardif, Lessard e Lahaye(1991), Gauthier (1998); Tardif (1999)⁵, Nóvoa (1992,1995,1995), entre outros, focalizaram os saberes considerando a profissionalização em perspectiva fenomenológica.

No Brasil, essas novas orientações tornaram-se mais presentes na segunda metade dos anos noventa, tendo os primeiros estudos e análises articulando essas proposições com a realidade brasileira surgido em teses, congressos e publicações. (Therrien,1995; Lelis,1996; Ludke,1997,1998,2001; Fiorentini *et alii*,1998).

2. Saberes docentes & saber escolar

Para analisar a relação dos professores com os saberes que ensinam, o conceito de saber docente revela-se uma ferramenta teórica de grande potencial por trazer, como pressuposto, o reconhecimento da

⁵ Neste artigo, intitulado “Saberes profissionais e saberes universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério”, produzido para conferência proferida no Programa de Pós-graduação da PUC RIO, em outubro de 1999, Tardif faz interessante discussão dos pressupostos teóricos das pesquisas em andamento, analisando mudanças paradigmáticas em curso.

existência de saberes próprios dos professores, ou seja, de que os docentes são sujeitos, com uma história de vida e profissional, e que produzem e mobilizam saberes na sua prática profissional onde a dimensão educativa representa uma dimensão estratégica e fundamental.

Estes saberes são possíveis de ser identificados, mas são saberes sobre os quais os professores encontram, muitas vezes, dificuldades para explicar, teorizar. Discordo daqueles que afirmam que os saberes docentes são saberes tácitos, que emergem nas situações da prática, de forma quase inconsciente.(Schon,1995) Se isso (ainda) acontece com grande parte dos professores, que assim reproduzem práticas introjetadas a partir dos modelos de seus professores e experiências enquanto alunos, é porque a formação de professores tem sido realizada de forma muito precária, insuficiente, conforme afirma Shulman (1987,12), fato este confirmado pelos professores participantes da pesquisa.

Acredito que mais pesquisas precisam ser realizadas para que possamos melhor conhecer os processos em curso nas atividades de ensino, pesquisas em que as categorias de análise articulem referenciais do campo educacional com aqueles dos campos disciplinares envolvidos, e que reconheçam a especificidade dos saberes docentes. Como afirma Shulman, “ensinar exige um tipo especial de “expertise” ou arte, para a qual explicar e demonstrar são características centrais. Saber explicar porque faz o que faz é condição essencial para a profissionalização da docência e melhoria da qualidade do trabalho realizado.”⁶

As proposições de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) de que os saberes dos docentes são plurais, estratégicos, desvalorizados, temporais, personalizados podem ser percebidas nos depoimentos, que confirmam também o grande valor que atribuem à experiência, ao saber nela constituído, experiência esta que filtra e organiza os demais saberes.

Mas a contribuição desse autores, extremamente significativa, se revelou insuficiente para a análise que era meu objetivo realizar: como os professores de história mobilizam os saberes que dominam para ensinar os saberes que ensinam.

Nesse sentido, identifiquei em Shulman(1986,1987) o autor que oferece a contribuição pertinente, pois estuda os diferentes tipos e modalidades de conhecimento que os professores dominam, configurando uma epistemologia própria. Sua contribuição é importante, em meu entender, porque traz de volta ao centro da discussão a questão do conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e do modo como estes conteúdos se transformam no ensino, destacando o papel estruturante da dimensão educativa neste processo. Ele afirma que a atual separação entre conteúdos de ensino e conteúdos pedagógicos é um desenvolvimento recente na área da educação, e que tem levado docentes e pesquisadores a valorizar em seus trabalhos muito mais os aspectos de ordem psicológica e/ou metodológica, deixando de lado a relação orgânica com o conhecimento de referência, e que é a fonte de exemplos, explicações e formas de lidar com os erros e mal entendidos dos alunos. Identificando essa questão como o “*missing paradigm*”, ele investigou o que sabem os

⁶ Os trabalhos de Schon sobre a formação de professores como profissionais reflexivos(1995,77,92) fundamentam-se em parte na concepção dos saberes dos práticos como saberes tácitos. As etapas dos processos por ele indicados: reflexão na ação e reflexão sobre a ação, representam um avanço em relação à racionalidade técnica instrumental mas apresentam limites na medida em que uma tendência para enfatizar a prática em detrimento da teoria pode manter a formação presa ao domínio do senso comum.

professores sobre os conteúdos de ensino, onde e quando adquiriram os conteúdos, como e porque se transformam no período de formação e como são utilizados na sala de aula.⁷

No seu artigo de 1986, o autor distingue três categorias de conhecimento de conteúdos que se desenvolvem nas mentes dos professores:

1. **Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada** - refere-se à quantidade e organização do conhecimento por si mesmo na mente do professor. Mas, ele destaca, para bem conhecer os conteúdos é preciso ir além do conhecimento dos fatos e conceitos, sendo necessário compreender os processos de sua produção, representação e validação, um domínio de natureza epistemológica. Mais do que saber, é preciso **compreender** a matéria que vai ser ensinada para se poder criar formas para o seu ensino. Além disso, a maneira como essa compreensão é comunicada, faz os alunos perceberem o que é essencial e o que é periférico de tudo aquilo que é ensinado, o que é verdadeiro e válido no campo, bem como expressa um conjunto de atitudes e valores que influenciam a compreensão dos alunos. “Quem sabe faz, quem compreende ensina.” (Shulman, 1986)

2. **Conhecimento dos conteúdos pedagogizados**- é um segundo tipo de conhecimento de conteúdo que vai além do conhecimento da matéria do assunto por si mesma, para a dimensão do conhecimento da matéria do assunto para ensinar. Inclui as formas mais comuns de representação das idéias, as analogias mais poderosas, as ilustrações, os exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, os modos de representar e formular o assunto de forma a torná-lo compreensível para os outros. Inclui também aquilo que faz a aprendizagem de um determinado assunto fácil ou difícil, possível.

3. **Conhecimento curricular** - conhecimento sobre o currículo que " é o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos específicos e tópicos em um nível dado, a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados a estes programas " (1986,9 e 10)

Esse trecho nos permite perceber que, para Shulman, saber acadêmico e saber escolar são expressões de um mesmo saber. Ele não utiliza o conceito de transposição didática, cuja formulação é contemporânea ao seu texto, nem trabalha com a concepção nele subjacente. O conceito de conhecimento escolar conforme Chevallard (1991), Develay(1992,1995), Forquin (1992,1993) com epistemologia diferente daquela do saber de referência, não é mencionado e, portanto, ele não problematiza a historicidade do conhecimento curricular. Este é citado como conhecimento que os professores precisam dominar para ensinar, da mesma forma que um médico precisa conhecer os remédios disponíveis para serem receitados. Seria como que uma seleção feita do saber de referência para definir o que precisa ser ensinado.

Entre os saberes docentes ele menciona os conteúdos pedagogizados que não são técnicas de ensino, mas construções cuja elaboração para o ensino necessita de um domínio do campo disciplinar em perspectiva epistemológica. Embora ele não utilize o conceito de saber escolar, pode-se concluir que ele identifica uma construção original nesta criação sendo que sua abordagem se enriquece ao incorporar a participação do professor no processo, revelando-se a mais pertinente para meu objetivo de pesquisa.

⁷ Em sua pesquisa, ele acompanhou professores recém formados para conhecer como se transformam os conhecimentos de uma pessoa que passa da condição de aluno para a de professor.(1986a)

Em artigo de 1987, Shulman aprofunda a análise da ação do professor na elaboração do conteúdo pedagógico, quando um processo de racionalização pedagógica inclui diferentes momentos: **compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão.**(Shulman,1987, 15-19)

O primeiro e segundos momentos são fundamentais. Para Shulman, “ensinar é antes de tudo compreender”. O professor precisa compreender como uma idéia se relaciona a outras idéias da mesma matéria de ensino, e com idéias de outras matérias também. E mais, além de compreender o conjunto de idéias a ser ensinado, é preciso compreender os objetivos educacionais envolvidos em sua ação. Mas não é só compreender conteúdos e objetivos. O que distingue a *knowledge base* para o ensino “é a interseção de conteúdo e pedagogia, a capacidade do professor de transformar o conhecimento de conteúdo que possui em formas que são pedagogicamente poderosas e adaptadas às variações de habilidades e conhecimentos prévios de seus alunos.” (Shulman, 1987,15)

É importante destacar, portanto, que Shulman, ao valorizar o momento e o ato da “**compreensão**” do professor, início e fim do processo, reconhece que o saber a ser ensinado não é um dado objetivado, pronto e acabado. O processo de ensino começa quando o professor se aproxima do objeto a ser ensinado e se apropria dele, o que vai gerar sua compreensão. É a partir dela que ele vai elaborar e desenvolver o ensino.

Considerar a ação do professor distingue e possibilita um avanço em relação ao conceito de saber escolar, ferramenta importante para a pesquisa do ensino ao reconhecer a existência desta construção específica da cultura escolar e que é orientada pela dimensão educacional. Ao levar em conta o papel do professor, o conceito de conteúdo pedagógico, de Shulman, se revela uma ferramenta teórica mais refinada porque considera a presença e ação do professor como elemento estruturante de sua construção, reconhecendo aspectos relacionados à sua subjetividade e ao seu fazer na mobilização dos saberes a serem ensinados.

3.A mobilização dos saberes: os conteúdos pedagógicos

Na pesquisa realizada, identifiquei e analisei algumas construções do conhecimento escolar criadas pelos professores. Para fins deste artigo, vou selecionar algumas das construções desenvolvidas nas aulas enquanto expressões de conteúdos pedagógicos conforme a perspectiva de Shulman. As construções serão analisadas a partir dos depoimentos dos professores, onde eles explicam o que fazem e porque fazem.

Optei por analisar os depoimentos, e não situações da sala de aula porque nesta categoria de análise a ação do professor está implícita. Nos depoimentos eles revelam sua compreensão sobre o processo e a sua percepção sobre a sua autoria e participação na construção das aulas.

O projeto que Lucia e Anita⁸ desenvolviam foi pensado para buscar uma forma alternativa de ensinar História que pudesse dar conta de problemas identificados em diferentes ocasiões, entre eles, a dificuldade de leitura e compreensão dos textos, atividade fundamental para o aprendizado de História.

Lucia assim explica o que faziam:

“... há uma reclamação do professor de História muito comum..... que o aluno não sabe ler texto, que ele tem dificuldade de interpretação. O professor de História joga isso como uma tarefa do professor de língua portuguesa.... o aluno tem que aprender a compreender e interpretar em português, na

⁸ Nomes fictícios atribuídos às professoras de História na 6ª série do ensino fundamental onde desenvolviam projeto experimental.

disciplina português, e a gente acha que não.... Até porque existem determinadas especificidades do conteúdo de História mesmo, que muitas vezes a compreensão não é do texto em si, ele sabe muito bem compreender e interpretar um texto de língua portuguesa, quando ele pega um texto específico da matériaEle tem dificuldades porque aí entram os conceitos da matéria... alguns conceitos, ele não domina, o que dificulta a compreensão do texto, então não necessariamente o aluno que tem dificuldade na compreensão de texto em História, ele.... não é uma coisa direta que ele não sabe, é porque, às vezes, as palavras chaves que ele não consegue entender, na verdade, são conceitos históricos, e são esses conceitos que ele não está dominando e com esse material que a gente tem....a gente tem oportunidade de fazer esse tipo de coisas, de fazer atividades que ele vá trabalhar o texto, pegar a idéia principal, ele desconstrói o texto, ele reconstrói o texto ...

Aqui temos um exemplo que oferece indicações sobre o processo de construção de conteúdos pedagogizados, onde aspectos referentes à disciplina estão amalgamados com a pedagogia, “uma compreensão de como tópicos, problemas ou questões particulares são organizados, representados e adaptados à diversidade de interesses e capacidades dos alunos”(Shulman,1987,8)

Lúcia revela sua compreensão sobre a matéria, sabe explicar as opções e soluções adotadas, identifica as dificuldades dos alunos. Questões do campo historiográfico são articuladas com aquelas relacionadas ao domínio da leitura e escrita. “Ele (o professor) precisa compreender como uma idéia se relaciona com outras no mesmo campo disciplinar e com idéias em outros campos também.”(Shulman,1987,14).

Lúcia compreende que é preciso ensinar como fazer, avançando em relação a muitos colegas que se limitam a explicar os acontecimentos, os processos históricos, na crença de que, ao ouvir a explicação, os alunos automaticamente serão capazes de compreendê-la. No depoimento, pode-se perceber também como a professora lida com o erro do aluno, não como deficiência, mas como subsídio para rever encaminhamentos do trabalho para superar as dificuldades.

O conceito cujo trabalho de construção foi por mim acompanhado mais de perto foi o de **escravo**. Anita explicou as suas preocupações durante a concepção do trabalho:

*“...eu acho que são duas preocupações sempre que eu tenho: uma, é **de tentar traduzir pra eles**, no que eles podem alcançar.... e a outra preocupação e talvez seja essa que perpassa mais o trabalho, é a questão de que, nessa faixa de idade, é muito importante o fazer deles juntos entendeu? **Em substituição à descrição, acho que a preocupação é isso, utilizar algum recurso que ele possa ser levado a chegar à conclusão, a pensar sobre aquilo e o nome ...aquilo que se dá... Isso é feito depois, depois que eu tenho, mais ou menos, um encaminhamento que ele talvez tenha entendido..... aí eu digo que nome que aquilo tem. Pois é, isso se chama isso, então acho que são basicamente essas duas coisas: colocar o menino pra fazer atividade, elaborar coisas que ele possa fazer, ir construindo junto, para depois dar o nome, dizer como é que se chama e a outra coisa tentar adaptar isso a uma forma que ele entenda, que seja a linguagem dele, que é um trabalho que é difícil....”***

Pode-se perceber aqui o domínio de Anita sobre o processo que desenvolve. É um saber oriundo da fonte que Shulman denomina “estudo da educação formal”, e que inclui resultados das pesquisas sobre ensino e aprendizagem. Ela vai montando os elementos a partir do objetivo que determinou, de forma que os alunos cheguem às conclusões que ela deseja que eles cheguem, dentro da lógica do construtivismo. As perguntas vão conduzindo, dando o fio de sentido....

Entrevistadora: Eles já tinham estudado a escravidão em Roma?

Anita: Em Roma, sim. Aí a pergunta, o gancho, era esse.....Em mais, em que outro lugar teve a questão da escravidão?Aconteceu de novo essas relações de trabalho, da pessoa ser tratada como

mercadoria, de ser a base econômica da sociedade e tal ... Algumas coisas que a gente tinha visto lá ...E aí a gente foi e pegou o livro para trabalhar a questão da escravidão no Brasil ...

As professoras optaram pela racionalidade analógica para organizar o trabalho de construção do conceito de escravo, e que possibilitou que os alunos percebessem as semelhanças e diferenças entre a escravidão antiga e a moderna, para daí extrair características comuns fundamentais para a elaboração conceitual.

Entrevistadora: Era entender o que é ser escravo ou entender o que era aquela sociedade da Antigüidade, a sociedade romana com suas relações..... Aliás, esse conceito até para eles de trabalhar o que é que era ser escravo em alguns momentos, em algumas turmas que eles... por exemplomas que horror, né..... o tratamento que se dispensava ao escravo ... E aí eu coloco pra eles: Mas poderia ser de outro jeito? A relação de uma sociedade que tem o escravo é ... eu não, como é que se diz...eu não aceito... mas ela é completamente compreensível... se aquilo é uma mercadoria ... que o tratamento seja esse..... Então isso era uma coisa que a gente trabalhava pra eles não ficarem só com aquela coisa piegas da escravidão. Eu acho que a pretensão era analisar mesmo a questão das relações que são estabelecidas numa sociedade que tem escravos... Trabalhar a questão da desigualdade social era um conceito ... A idéia era essa ...

Ao descrever a construção realizada, Anita revela sua preocupação de que os alunos pudessem compreender o significado da escravidão naquilo que ela representa de desigualdade social e injustiça. Não basta saber o que era ser escravo, é preciso saber o significado social e ético desta relação social.

Neste trabalho conhecimento histórico se articula com a compreensão dos objetivos educacionais. “A chave para identificar a base de conhecimentos do ensino reside na interseção entre conteúdo e pedagogia, na capacidade do professor transformar o conhecimento que possui em formas que são pedagogicamente poderosas mas adequadas à variedade de habilidades e contextos apresentados pelos seus alunos.” (Shulman,1987,15)

Os trechos apresentados a seguir ilustram o processo de criação em seus diferentes momentos. Explicando com mais detalhes, Anita diz:

“...quer dizer o meu percurso..... eu primeiro, eu construo a rede, assim... eu faço um trabalho inteiro tendo, assim como eixo, os conceitos que eu quero trabalhar, que foram definidos pela escola.....Eles estão todos ali no lugarzinho aonde a gente tem eles marcados.....Aí, eu vou e construo o texto, eu escrevo mesmo como é que eu faria isso no todo, botando todo o meu conhecimento que eu tenho de História, que é maior do que aquilo que eu estou querendo passar....”

Vemos acima, na explicação da professora, como ela avança no caminho da “**compreensão**” para a “**preparação**”, primeiro momento da fase de “**transformação**”.

“Aí eu tenho um entendimento, eu construí a rede, aí eu vou buscar qual a melhor forma, que perguntas que eu posso fazer para aquele material que eu selecionei, para que eu possa chegar lá, na verdade é isso, o trabalho com sociedades no ano passado, que já foi feito, é com as sociedades caçadoras e coletoras, é..... Um aluno, uma vez, chegou na escola com um livro feito com imagens que representavam a vida de caçadores e coletores... Quando eu vi aquele livro eu disse: Caramba, está tudo aqui.... se eu trabalhar essas imagens, eu acho que eu posso arrumar isso com imagem e não com texto....Aí, a gente escaneou todo aquele material, fizemos uma seleção das imagens, é..... separando por conceitos de desigualdade social, trabalho coletivo, divisão natural do trabalho..... tudo que a gente queria trabalhar..... e fomos selecionando as imagens..... e daí a gente foi fazendo perguntas que eram encadeadas para ele.... ou observar aquele material que era a representação, a gente sabe do que a gente estava querendo tratar...”

Temos aqui ações dentro do momento que Shulman chama de “**representação**”, seleção de opções dentro de um repertório representacional para o ensino e de “**seleção**”, ou seja, a escolha dentro de um repertório instrucional que inclui modos de ensinar, organizar, coordenar as atividades para a aprendizagem dos alunos.

Os aspectos referentes à necessidade de adequação às características dos alunos foram expressos quando as professoras comentaram que o projeto surgiu, entre outros motivos, da solicitação dos alunos.⁹ No momento designado por Shulman como de “**instrução**”, quando acontece, a aula propriamente dita, os alunos realizavam as atividades, situações de aprendizagem criadas para que os alunos aprendessem a buscar informações, descobrissem, estabelecessem relações, tirassem conclusões, construísem conceitos. Elas, enquanto protagonistas do processo de ensino, deliberadamente saíam da cena, ficavam nos bastidores orientando a ação dos alunos enquanto protagonistas do processo de aprendizagem.

A “**preparação**” pode ser identificada, também, nos primeiros momentos de elaboração, quando elas relatam o trabalho com os documentos curriculares, e como a partir deles foram construindo sua proposta inicial do projeto. Podemos ver claramente a dimensão de autoria das duas professoras na construção dos conteúdos pedagogizados, embora com uma autonomia relativa, trabalhando na transposição didática conforme afirma Chevallard.(1991, 20)

Entrevistadora: “...esta organização está sendo baseada no eixo dos PCNs ?

*Anita: foi nele, a gente leu os parâmetros ...Assim, era um trabalho de quebra-cabeça, a gente leu, foi pro computador, digitou tudo que eles davam de objetivos e com relação aos eixos, pro 3o ciclo e pro 4o ciclo, fez daquilo um quebra-cabeça, colocando em envelopes....**Aí, a gente pegou uma folha de papel pardo no chão da minha sala, sentamos as duas e nós formos montando como quebra-cabeça, Então a gente tinha pregado na parede quais os conceitos que o plano nosso da escola queria que a gente fizesse, o que o PCN estava dizendo, a nossa experiência, que era a linearidade progressiva e tal....***

A despersonalização citada por Chevallard (1991,71) refere-se aos pesquisadores responsáveis pela produção no campo científico. Realmente, na maior parte das vezes, o saber ensinado é apresentado como um saber descontextualizado de suas origens. No entanto, é possível afirmar, a partir da análise feita aqui, que essa despersonalização ocorre duplamente, na medida em que fica oculta a autoria do professor na sua construção, mesmo sabendo-se que este opera numa dimensão de autonomia relativa, trabalhando na transposição didática e não fazendo a transposição já iniciada por membros da noosfera.

Acredito que tenham sido explicadas, através dos depoimentos selecionados e das análises realizadas, diferentes formas como alguns professores de História mobilizam os saberes que dominam para ensinar os saberes que ensinam. A autoria se expressa nos conteúdos pedagogizados, ‘amalgama’ onde a matéria a ser ensinada e os objetivos educacionais estão imbricados, constituindo configuração própria da cultura escolar a partir da ação do professor que, assim, emerge como sujeito e autor, mesmo que com autonomia relativa, nas práticas que desenvolve.

⁹ Os demais momentos citados por Shulman: **avaliação, reflexão e nova compreensão** não foram objeto de atenção direta na pesquisa.

Bibliografia:

BORGES,C.” Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa.” IN: Educação&Sociedade.74 Ano XXII, abril de 2001.Dossiê: Os saberes docentes e sua formação. Campinas, Cedes,2001.(59-76)

CHEVALLARD,Y. **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.** Buenos Aires: Aique Grupo Editor,s.d.

DEVELAY,M. **De l’Apprentissage à l’enseignement.** Pour une épistémologie scolaire. Paris, ESF Éditeur,1992.

DEVELAY,M. **Savoirs scolaires et didactique des disciplines: une encyclopédie pour aujourd’hui.** Paris,ESF Editeur,1995.

FORQUIN, Jean-Claude."Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais" in **Teoria&Educação**º 5.Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992. (28-49).

_____**Escola e Cultura.** As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.Porto Alegre, Artes médicas,1993.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia.** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí,(RS), Editora Unijuí, 1998.

GERALDI,C.M.G.,FIORENTINI,D. e PEREIRA,E.M.de A.(orgs) **Cartografias do trabalho docente.** Campinas(SP),Mercado de Letras-Associação de Leitura no Brasil-ALB,1998.(Coleção Leituras no Brasil)

GÓMEZ,A.P. “ O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo.” IN: NÓVOA,A.(org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa, Publicações Dom Quixote,1995.

HUBERMAN,M. “O ciclo de vida profissional dos professores.” IN: NÓVOA,A. **Vidas de professores.** Porto, Porto Editora,1995.

LELIS,I.A. “A polissemia do magistério: entre mitos e histórias.” **Tese de Doutorado.** Rio de Janeiro, PUCRIO,1996.

LUDKE,M. "A socialização profissional de professores. 3º etapa: As instituições formadoras " Projeto integrado de pesquisa coordenada pela Professora Menga Ludke e desenvolvido no Departamento de Educação da PUC/RJ. Rio de Janeiro, julho de 1995.

_____. "Os professores e sua socialização profissional". **Relatório de pesquisa** . Departamento de Educação da PUC/RJ. Rio de Janeiro, dezembro de 1995.

_____. Socialização profissional de professores: as instituições formadoras.” **Relatório de pesquisa.** Rio de Janeiro,PUCRIO,1998.

_____.”O professor, seu saber e sua pesquisa.” IN Educação&Sociedade.74 Ano XXII, abril de 2001.Dossiê: Os saberes docentes e sua formação. Campinas, Cedes,2001.(77-96)

NÓVOA,A. **Profissão professor.**2.ed.Porto,Porto Editora,1995.

_____,A.(org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa, Publicações Dom Quixote,1995.

NUNES,C.M F. "Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira." IN Educação&Sociedade.74 Ano XXII, abril de 2001.Dossiê: Os saberes docentes e sua formação. Campinas, Cedes,2001.(27-42)

PERRENOUD,P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.** Perspectivas sociológicas. Lisboa, Publicações Dom Quixote,1993.

_____. **Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude.** Savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris, ESF Editeur, 1996.

_____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre, Artes Médicas,1999.

SCHON,D.A "Formar professores como profissionais reflexivos." In NÓVOA,A.(org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995.

SHULMAN, L. " Those who understand: knowledge growth in teaching." In **Educational Researcher**, 15(2), 1986,(4-14).

_____. "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform." IN Havard Educational review.Vol.57 N° 1 February 1987.1-21.

TARDIF,LESSARD e LAHAYE."Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. "In **Teoria e Educação.** N. 4. Porto Alegre, Pannonica Editora,1991.

TARDIF, M. "Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério." Rio de Janeiro, PUCRIO,1999. (mimeo)

THERRIEN,J. "Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas." IN: **Anais da 18 ANPED.**Caxambu,1995. (Disquete).