

# GESTÃO MORAL DA MATÉRIA E AUTONOMIA NO TRABALHO DOCENTE<sup>1</sup>

Therrien, J., UFC-CNPq

Mamede, M.A, UFC

Loiola, F.A., UFC

O presente artigo procura refletir sobre algumas dimensões subjacentes à atividade cotidiana do profissional de educação a partir da relação entre gestão da matéria e autonomia no trabalho docente.

Compreendemos o processo educativo escolar tendo como referência central a categoria trabalho docente. Nessa perspectiva, trabalho docente significa a práxis de um sujeito transformador em interação situada com outro(s) sujeito(s), onde a produção de saberes e significados caracteriza e direciona o processo de comunicação/entendimento entre ambos. A matéria de ensino, para a qual convergem o professor e o aluno, passa pela síntese do ato de educar cujo significado cumpre à análise epistemológica desvelar. O estudo procede numa reflexão que busca retratar a proximidade dos campos pedagógicos do currículo e da didática.

O professor é, essencialmente, um sujeito que ensina algo a outro sujeito. O conteúdo do ensino é, portanto, um elemento *sine qua non* para a existência do trabalho docente. A relação que o professor estabelece com seus alunos, dentro e fora de sala de aula, é parte de um processo de mediação e de interação profundamente condicionado pela maneira através da qual ele lida com a matéria. Este postulado nos conduz a abordar a gestão da matéria como um processo de produção e transformação de saberes pra além dos dilemas e desafios didáticos confinados em um processo pedagógico escolar. Entendemos que a transformação dos saberes operada pelo professor e pelos alunos comporta uma problemática moral, necessariamente associada à noção de autonomia do trabalho docente e suas diversas implicações.

As reflexões a seguir refletem um diálogo entre os resultados obtidos através da pesquisa “Experiência e Competência no Ensino: um estudo da ação pedagógica na perspectiva da ergonomia do trabalho docente” e a literatura relacionada com a noção de gestão da matéria<sup>2</sup>. As discussões sobre esta temática vêm crescendo em importância no cenário pedagógico brasileiro. Para além das novas exigências trazidas pelas reformas curriculares e de formação de professores, as transformações inerentes à organização da sociedade do conhecimento, associadas à velocidade da produção de conhecimentos científicos e de sua divulgação através das tecnologias da informação, infligem à teoria e à prática curricular um esforço contínuo de adequação às expectativas da sociedade e às exigências de formação dos alunos e, conseqüentemente dos professores. À pergunta “o que deve ser ensinado?”, soma-se uma preocupação com a maneira pela qual o ensino deve acontecer.

## O Trabalho Docente e a Gestão da Matéria

O trabalho docente em contexto escolar é realizado, basicamente, a partir da interação constante entre três polos: o docente, os alunos e o saber. Esta relação pode, contudo, assumir perfis bastante diversos segundo a perspectiva pedagógica assumida. A ênfase colocada em um

---

<sup>1</sup> In: Romanowski, J.P.; Martins, P.L.O.; Junqueira, S.R.A.. (Org.). Conhecimento local e conhecimento universal: a aula, aulas nas ciências naturais e exatas, aulas nas letras e artes. Curitiba: Champagnat, 2004, v. 3, p. 43-56.

<sup>2</sup> Estudo desenvolvido com suporte do CNPq junto a três escolas públicas e envolvendo intensa observação da práxis de quatro professores e depoimentos de suas trajetórias de vida. O enfoque da ‘gestão da matéria’ permitiu destacar elementos cruciais para a compreensão da práxis docente.

ou outro destes elementos do processo de ensino-aprendizagem incidirá de maneira importante sobre a modalidade da gestão da matéria.

O professor, enquanto trabalhador interativo (Tardif, 2002), é, em última instância, responsável pela transformação das orientações curriculares em ações efetivas. Esta transformação nem sempre ocorre de maneira direta ou automática, ou seja, as contingências contextuais de situações reais de ensino-aprendizagem o levam a fazer escolhas referentes ao conteúdo e à metodologia de seu trabalho (Durand, 1999) em função de uma série de fatores. Este aspecto não pode ser negligenciado, sobretudo quando o professor se vê diante de carências, limites e dificuldades próprias à realidade sócio-educacional brasileira, por exemplo.

A realização de uma tarefa (aquilo que é prescrito) em atividade (aquilo que é efetivamente realizado) é possibilitada pela inserção do sujeito em um contexto específico que lhe dá suportes para a ação (Gervais & Loiola, 2000). Ignorar a riqueza dos elementos deste contexto e a maneira como eles influenciam a ação profissional limita nossa possibilidade de compreensão do trabalho humano (Lave, 1991). Este aspecto é todavia mais marcante no que se refere ao trabalho docente, visto que ele ocorre em um contexto indeterminado e indeterminável, composto e complexo, onde a subjetividade de seu objeto de trabalho – o aluno – irá marcar profundamente as diversas etapas de sua realização.

Quanto à gestão da matéria, a relação entre tarefa e atividade pode ser vista de maneira bastante clara. As definições curriculares servem ao docente como um referencial de base para determinar sua atuação pedagógica junto aos alunos. Entretanto, é a partir das necessidades concretas do alunado que o professor decide quais conteúdos irá priorizar ou descartar e de que forma irá fazê-lo. Na qualidade de mediadores entre os alunos e os conhecimentos científicos, os docentes fazem adaptações na organização e na estrutura dos conhecimentos, e até mesmo nos conteúdos de ensino.

Nossa investigação trouxe à tona diversos indícios de que os professores efetivamente transformam o conteúdo do ensino, visando adequá-lo aos alunos a quem se destina, ao contexto onde o ensino ocorre, às limitações espaço-temporais e às normas institucionais e curriculares, entre outros. Esta preocupação está expressa na fala de um dos docentes entrevistados:

*Um aluno que chega sem saber ler e escrever. Minha gente, pra quê que eu vou empurrar matemática na cabeça dessa criança? Pra quê que eu vou falar de geografia se ele não vai ter condição de pegar um texto e ler? Porque eu tenho esse pensamento: se você lê e você escreve, você compreende. E se você compreende, você voa nas outras disciplinas. E sem contar que é a nossa língua, não é? (Docente 0305)*

Esta decisão pode até ser questionável, mas demonstra de maneira clara que a tomada de decisão feita pelo professor sobre o andamento de seu próprio trabalho é realizada a partir de elementos que ele julga pertinentes, reunidos ao longo de sua própria história pessoal e profissional.

Levando em consideração a existência destas transformações operadas pelos docentes no exercício de seu trabalho, fomos buscar na literatura autores que tratam desta questão, a partir de diferentes abordagens. Nosso enfoque busca privilegiar as facetas das transformações operadas pelo professor enquanto trabalhador da educação, tendo como objetivo último o desenvolvimento da profissionalidade docente.

## **VERRET E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.**

Verret (1975, in Tochon, 1992), inserido no campo do ensino da matemática, ressaltou que o conteúdo curricular trabalhado com os alunos diferencia-se do conhecimento científico produzido nos campos disciplinares específicos, ainda que tenha nele sua base de referência. Ele assinalou que as deformações pelas quais passa o saber para se tornar ensinável estariam fundamentadas em três fenômenos interligados.

O primeiro deles é a desincretização, no qual ocorreria a divisão do saber em campos especializados de ensino, que se afastariam dos campos teóricos tradicionalmente delimitados. O segundo é a despersonalização, ou a separação entre o saber e os sujeitos que o produziram e que o utilizam, dentro de seus contextos específicos de ação. Finalmente, temos a programação deste conhecimento, tendo em vista o controle das aprendizagens dos alunos e, neste sentido, a lógica de exposição dos resultados afasta-se da lógica de produção do conhecimento.

É importante apontar que estes fenômenos são acompanhados por uma certa dogmatização do saber, visto que, na definição curricular, normalmente, dá-se primazia a uma determinada corrente científica que naquele contexto histórico está em posição de vantagem frente às demais. A inserção didática dos conteúdos curriculares é, pois, realizada a partir de fundamentos epistemológicos e metodológicos.

As proposições de Verret (idem) são responsáveis por descortinar a crença da veracidade científica dos saberes ensinados na escola e alerta para o fato de que estas deformações existem e são necessárias para que o ensino ocorra. Contudo, ele não discute suas causas e conseqüências, permanecendo em uma análise mais pontual do fenômeno.

## **A ABORDAGEM SOCIOLÓGICA DE CHEVALLARD**

A partir dos estudos realizados por Verret (idem), Chevallard (1991) busca compreender a transposição didática desde uma abordagem sociológica, lançando um olhar para a influência da sociedade como um todo sobre o currículo escolar. Para tanto, o autor utiliza-se do conceito de Noosfera, como sendo o conjunto dos atores sociais que, direta ou indiretamente, estão envolvidos na construção de um “projeto social de ensino”. Na Noosfera estão representados os complexos jogos de interesse que, no interior da sociedade, definem o tipo de educação que se deseja oferecer às novas gerações.

Ele destaca, pois, dois movimentos complementares que estariam envolvidos no processo de definição dos conteúdos curriculares e nas transformações operadas sobre conhecimentos científicos. De um lado, resalta que a chegada periódica de novos conhecimentos no sistema de ensino leva o currículo a se “movimentar”, tendo em vista uma atualização. Entretanto, a evolução dos campos científicos leva, de uma forma ou de outra, à obsolescência dos conteúdos do ensino escolar. Estas duas influências seriam responsáveis por desequilibrar o sistema de ensino, mas seriam, não obstante, seus fatores de re-equilíbrio. Elas auxiliariam a manter os conteúdos curriculares suficientemente próximos dos conhecimentos científicos, de tal forma que possam ser aprendidos pelos alunos, sem aproximá-los excessivamente dos saberes dos pais de alunos, ou seja, sem banalizá-los (Bordet, 1997).

Assumindo que o conhecimento deve passar por deformações, para que se torne ensinável, o autor considera a existência de duas transposições didáticas, uma externa e outra interna. A primeira seria a passagem do conhecimento científico em conteúdo curricular, resultante do “projeto social de ensino” e expresso através dos programas escolares e dos materiais didáticos. Já a segunda seria a modificação que ocorre dentro da própria sala de aula, de responsabilidade exclusiva do professor, de um conteúdo a ensinar em um conteúdo efetivamente ensinado.

Encontramos na preocupação expressa pela docente 0203 a diferenciação entre a primeira e a segunda transposição didática. Ela demonstra de maneira clara de que forma os livros didáticos se constituem na fonte primordial de definição curricular para o trabalho do professor e ressalta, ainda a importância de adequar o currículo ao contexto específico da sala de aula na qual ele trabalha, conforme podemos ver abaixo:

*O material didático são os livros. Eu também pesquisei textos e exercícios de outros livros... Nós temos que ter disponibilidade e coragem de buscar em outros livros um apoio na forma também de exercícios, se esse exercício não está de acordo com a sala em que estou trabalhando. Quando eu não compro o livro, tiro cópia daquele material que me interessa e monto um novo exercício.*

A teoria da transposição didática foi rapidamente disseminada. O sucesso alcançado por este conceito evidencia a necessidade de fundamentar a existência e a legitimidade da pesquisa em didática. Mas ele está longe de ser uma unanimidade.

Dentre as principais críticas à perspectiva de Chevallard (1991), podemos destacar a normatividade excessiva que foi infligida à transposição didática. Isto se deve ao fato de que, oriundo do campo do ensino de matemática, este conceito lhe herdou uma aura de cientificidade, que justificaria sua disseminação pelas demais áreas da pesquisa didática (Bordet, 1997). Segundo Bkouche (1999), a teorização de Chevallard peca ainda por um reducionismo sociológico, que ignora os aspectos epistemológicos da construção do saber.

Não podemos deixar de assinalar, contudo, que a compreensão de um conteúdo específico implica a atividade de um sujeito cognoscente: é uma atividade produtiva, muito mais do que re-produtiva. Por esta razão, Bordet (1997) defende a utilização do termo transformação, ao invés de transposição didática. Colocar o professor como sujeito de seu próprio trabalho implica em dar-lhe autonomia para decidir o conteúdo e a forma de sua ação.

## **SHULMAN E A BASE DE CONHECIMENTOS PARA A DOCÊNCIA**

Partindo igualmente do pressuposto de que o professor transforma o conhecimento para torná-lo acessível a seus alunos, Shulman (1987) argumenta que o professor seria detentor de um tipo especial de conhecimento: o conhecimento pedagógico da matéria. Incluído-o numa base de conhecimentos, que fundamentaria a ação docente, ele seria um “amalgama do conteúdo com a pedagogia em um entendimento de como tópicos, problemas ou questões particulares são organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e habilidades dos aprendizes e apresentados na instrução”.

A tentativa de Shulman (1987) de estabelecer uma base de conhecimentos para a docência foi motivada pela insatisfação com as reformas educacionais fundamentadas em modelos de competência. Inserido nas discussões norte-americanas sobre a profissionalização docente, Shulman denuncia o reducionismo que tais reformas podem assumir em termos de desenvolvimento e avaliação do trabalho docente, especialmente por limitarem-no aos aspectos comportamentais. A proposição de uma base de conhecimentos para a docência, que fundamentaria o trabalho do professor, dentro e fora de sala de aula, em bases cognitivas, aparece com o intuito de “aperfeiçoar a docência enquanto atividade e enquanto profissão”. A tipologia apresentada por ele delinea-se da seguinte forma:

- conhecimento da matéria;
- conhecimento pedagógico geral;
- conhecimento do currículo;
- conhecimento pedagógico da matéria;

- conhecimento dos alunos e de suas características;
- conhecimento do contexto educacional e
- conhecimento dos objetivos educacionais.

A listagem acima é apresentada pelo autor sem que sejam explicitadas as definições de cada um destes tipos de conhecimento. A nomenclatura utilizada parece-nos bastante elucidativa. Contudo, a originalidade e a importância atribuída pelo autor ao conhecimento pedagógico da matéria dirige nossa atenção para o campo da didática. Ele seria o diferencial basilar entre o professor e os demais profissionais que trabalham com o ensino, notadamente os especialistas em currículo.

A força deste conceito encontra-se exatamente na percepção de que as transformações da matéria a ser ensinada não dependem unicamente de questões metodológicas ou epistemológicas, mas que se realizam, principalmente, através da interação com os alunos. As metáforas e analogias que o professor utiliza para tornar o conteúdo compreensível aos alunos dependem tanto do contexto sócio-cultural no qual eles estão inseridos, quanto da matéria a ser ensinada. Isto pode ser exemplificado pelo seguinte extrato obtido nas observações de um dos docentes entrevistados e observados na pesquisa:

*“A pontuação de um texto é como a sinalização de uma rua. Tem que prestar atenção”.*

Podemos ver que o professor vale-se de um conhecimento obtido através da experiência pessoal vivida pelos alunos em seu contexto social habitual, para elucidar a função dos sinais de pontuação na linguagem escrita.

Nossos estudos apontam que a trajetória de experiência profissional e social do professor seria provedora de um saber experiencial que lhe proporciona recursos que fundamentam o seu conhecimento pedagógico da matéria. Ele seria construído essencialmente através da experiência vivenciada no interior da prática pedagógica em sala de aula, na interação com a matéria e com os alunos.

Isto pode ser exemplificado de maneira clara através da fala dos professores de nosso estudo, como podemos ver na seguinte passagem, extraída da entrevista com outro docente :

*A minha aprendizagem maior, o meu laboratório maior foi dentro da sala de aula, com o lidar com os alunos, porque, às vezes, a gente estuda uma série de coisas e quando a gente conhece a realidade dos alunos... Você termina aprendendo mesmo a lidar com as coisas com as experiências que a gente tem, com o próprio aluno que a gente vai adquirindo, vai descobrindo uma forma e vai nas tentativas, né?*

Entretanto, é importante ressaltar que também a vida escolar pregressa dos professores aparece como um elemento importante na construção do repertório de saberes docentes, como expressa o seguinte docente:

*Nós professores utilizamos muito a imagem que nós temos de nossos ex-professores. Isso deu certo contigo? Você alguma vez disse: ‘A minha professora era assim...’? Você tem alguma referência?*

É válido, ainda, ressaltar o saber de experiência pessoal (Therrien & Loiola, 2003), construído nas diversas esferas sociais que os professores habitam no decorrer de sua vida, tais como família, igreja e associações dos mais diversos tipos. Um dos docentes destaca elementos importantes de sua vida pessoal que estão relacionados com sua prática profissional que ele considera inspirada numa ‘pedagogia do amor’:

*Comecei a participar de um grupo de jovens que chamava-se ‘Renascer’. Éramos oito, somente oito. (...) Eu era um dos mais novos do grupo. A gente se reunia numa*

*pracinha, conversava, trocava idéia. (...) Os adultos saíram e eu fiquei com outro jovem, já com dezoito anos, nós ficamos continuando aquela obra, trabalhando nessas vilas aqui, com a evangelização junto com os adultos e com os jovens. A nossa idéia era tirar, evitar que eles, que estavam em situação de risco, entrassem no mundo das drogas. Eu acho que começa daí o grande espaço dessa questão, dessa 'pedagogia do amor'.*

Retomando as idéias de Shulman (1987), a prática aparece como um lugar privilegiado de produção de saberes, na medida em que constitui o espaço retro-alimentativo de raciocínio e ação pedagógica, capaz de conferir dinamicidade à base de conhecimentos que fundamenta o trabalho docente. Ao invés de uma visão estática do saber, ele defende que os saberes estariam em constante reconstrução a partir da experiência vivenciada pelo profissional. As etapas que compõem o modelo proposto pelo autor são as seguintes:

1. a **compreensão** dos objetivos, da estrutura da matéria e idéias dentro e fora da disciplina ministrada;
2. a **transformação da matéria**, que inclui a preparação da estrutura e do conteúdo, sua apresentação em exemplos e analogias, a seleção de modelos de ensino e gestão da matéria e a adaptação da matéria ao grupo-classe ao qual se destina;
3. a **instrução**, que se refere às interações com os alunos com o objetivo de ensinar a matéria em questão;
4. a **avaliação** do desempenho dos alunos;
5. a **reflexão** sobre a própria ação e o andamento do próprio trabalho, bem como da classe; e
6. **novas compreensões** dos objetivos, do conteúdo da matéria, dos estudantes, do ensino e de si próprio.

Apesar de conferir um caráter mais dinâmico ao conhecimento e de sustentar a idéia de que o professor produz saberes no decorrer de sua prática profissional, este modelo apresentado por Shulman (idem) aprisiona a ação docente em um quadro apriorístico. De fato, o planejamento na fase pré-ativa ganha proporções mais avantajadas para a execução do trabalho do que as próprias interações ocorridas no chão da sala de aula, na fase interativa. O papel do professor como condutor do processo de ensino-aprendizagem é exacerbado e confere-se pouca importância à subjetividade dos alunos em sua concretização.

Contudo, o principal problema da teorização de Shulman decorre das implicações normativas que podem dela advir. A tentativa de definição de uma tipologia básica dos saberes docentes daria margem à instauração de procedimentos avaliativos da prática docente exclusivamente pautados em uma listagem pré-definida de conhecimentos, sem que haja uma preocupação em interligar tais conhecimentos com a atuação docente efetiva em sala de aula.

Como já foi destacado anteriormente, a noção de trabalho na práxis docente lhe confere uma dimensão educativa ou formativa. Considerando este aspecto torna-se ainda mais evidente a excessiva ênfase que Shulman coloca sobre os aspectos instrutivos, deixando de lado os aspectos formativos da educação. Sua preocupação é muito mais didática do que propriamente pedagógica.

## **TOCHON E A PEDAGOGIZAÇÃO DO ENSINO - OUTROS OLHARES**

Tochon (1992) critica a abordagem de Shulman (1987), propondo uma maior pedagogização do ensino. Para além dos aspectos didáticos, relativos à dimensão cognitiva da aprendizagem, ele defende a importância das dimensões afetiva e relacional, tão caras à ação docente. Para o autor, na medida em que o professor adquire experiência, torna-se capaz de

sintetizar estrategicamente o didático (realidade explícita e generalizável do saber) e o pedagógico (relação sócio-afetiva, singular e implícita, de uma situação específica, com uma forma de transmissão do saber). Esta fusão ocorreria no momento da prática profissional.

O autor apresenta diversas fases do desenvolvimento profissional docente para ajudar a compreender de que maneira o trabalho docente poderia evoluir no que se refere ao tratamento do conteúdo. São estas:

1. **Neófito**, cuja prática está baseada no saberes da formação inicial, regras descontextualizadas.
2. **Iniciante avançado**, que acoplou imagens da própria experiência, construindo um certo conhecimento episódico.
3. **Competente**, que já tem autonomia na escolha de planos e prioridades, à qual a responsabilidade foi incorporada.
4. **Experiente**, que coleciona histórias pessoais da experiência que lhe proporcionam uma intuição e um saber-fazer pautados em modelos analíticos e refletidos.
5. **Expert**, cujo pensamento abduutivo está encarnado na ação.

Tochon (idem) sugere que a formação docente deve ter a competência como meta sendo que a experiência construída por cada um em particular proporciona recursos para vivenciar momentos de eficácia onde o professor é capaz de dar conta do recado.

O interessante a notar nesta abordagem é o fato de que a autonomia aparece como característica primordial de uma ação competente - do saber ensinar. O desenvolvimento profissional estaria pautado na conjunção dos saberes adquiridos na formação inicial e na experiência proporcionada pela prática efetiva em sala de aula. É nesta conjunção que se operaria uma tradução daqueles conhecimentos iniciais descontextualizados e, geralmente, de cunho normativo. A inserção do profissional em um contexto real de trabalho lhe possibilitaria uma visão mais empática dos problemas concretos de seus alunos. Desta forma, a subjetividade do docente torna-se um componente fundamental para a realização de seu trabalho, na medida em que ela torna possível fazer uma leitura do real, que antecede a ação efetiva. Assim, a responsabilização para com seu trabalho e a autonomia para sua atuação profissional estariam intimamente ligadas à subjetividade do docente e seriam imprescindíveis para uma prática competente. Esta abordagem desvela um pressuposto fundamental do trabalho docente: a autonomia.

## O ENSINO COMO AÇÃO MORAL

Estas considerações nos levam a um outro crítico contundente das colocações de Shulman (1987). Indo ao encontro de Tochon (1992), Sockett (1987, in Wortham, 1998) aponta que a base de conhecimentos não seria capaz de representar a natureza contextualizada do julgamento docente. A tomada de decisões que envolve a atuação docente em sala de aula seria fundamentalmente uma ação moral. Desta forma, o bom ensino não poderia ser compreendido como um simples problema de conhecimentos e habilidades, porque ele remete-se, primordialmente, à dimensão axiológica da ação humana em contextos particulares.

Valendo-se da abordagem dialógica bakhtiniana, para explicar de que maneira “a ação moral (...) penetra profundamente naquilo que parece ser um conhecimento neutro”, Wortham (1998:01) ratifica este ponto de vista observando que os desafios interacionais que se desenrolam entre professor e alunos, no contexto da sala de aula, teriam como cerne, mais do

que a matéria ensinada propriamente dita, ou seja, os diálogos sócio-morais que permeiam a sociedade como um todo estariam presentes igualmente.

O trecho abaixo, extraído das observações em sala de aula, ilustra e reforça essa tese.

*Bem, gente, eu gostaria de trabalhar o texto sobre o Racismo, da nossa aula de Filosofia, que só agora está podendo ser completada aqui, durante a aula de Geografia. (Vamos trabalhar) da seguinte forma: Para começar vou pedir para vocês falarem um pouco sobre suas experiências diárias. Quero que falem de situações onde vocês foram vítimas ou presenciaram situações preconceituosas. Essas situações são geralmente movidas pela intolerância dos homens às diferenças que possuem em relação aos seus semelhantes. Vocês podem falar desde o tema principal que é o “Racismo”, até temas como religião ou posição social, por exemplo.*

Excluindo restrições que podem ser feitas ao autor e que este estudo não pretende abordar, procede o argumento no qual ele destaca que mesmo a discussão racional mais deliberada envolve uma ação dialógica. Neste sentido, é importante enfatizar que, para Wortham, a finalidade principal da educação seria o cultivo de uma postura crítico-reflexiva por parte dos alunos, muito mais do que a aprendizagem de um repertório de conteúdos específicos.

Uma postura semelhante pode ser encontrada em Habermas (in Boufleuer, 2001) que compreende que a educação é uma ação social e que requer, portanto, a coordenação entre os planos de ação de dois ou mais sujeitos. Ainda que os elementos instrumentais e estratégicos não possam nem devam ser excluídos do processo educativo, predomina o uso da racionalidade comunicativa por parte do professor, como forma de garantir a intersubjetividade no processo educativo. O diálogo deve aparecer como meio para gerar consensos e não como uma ferramenta coercitiva.

Desta forma, o modo de relação que o professor estabelece com seus alunos, tanto no que se refere à gestão da matéria quanto no plano interpessoal, é decorrente da sua concepção de educação. Assim, questões morais acerca do tipo de sujeito que ele deseja formar pela sua atuação profissional não podem ser evitadas. A inclusão do aluno no interior do processo de ensino-aprendizagem enquanto sujeito ativo depende, notadamente, da postura do docente frente a estas questões.

## **ORTON E O SABER DOCENTE TÁTICO E SITUADO**

Uma forte contestação à base de conhecimentos para a docência advém de Orton (1993), que defende ser o ensino uma prática pautada em um saber situado e tácito. Situado, porque não é generalizável; o saber docente torna-se significativo a partir de uma situação específica. O critério de “verdade” torna-se muito fluido e é muito difícil chegar a um consenso absoluto dentre os pares. A admissibilidade de determinadas formas de agir pedagogicamente torna-se, desta forma, um problema epistêmico, na medida em que as generalizações não são capazes de dar conta das situações específicas.

O saber docente seria, ainda, tácito, porque não poderia ser colocado sob a forma proposicional; é um saber-fazer. A resolução de um problema em sala de aula viria da combinação das causas psicológicas de uma ação concreta com as razões conceituais, a partir das quais ela seria avaliada como habilidosa. E isto não pode ser explicado oralmente.

Recorremos a este autor sem entrar no mérito de possíveis conseqüências do seu raciocínio que pode nos levar a um certo relativismo em relação ao saber ensinar. Sua crítica a uma base de conhecimento para a docência procede no ângulo do saber situado e tácito.



Conseqüentemente, põe em destaque a dimensão de autonomia relativa do professor no decorrer da ação docente, ou seja, na gestão pedagógica da matéria, fundamentando que o trabalho docente precisa atender a preceitos éticos e morais de interação entre sujeitos, sócio-historicamente definidos.

Buscando encontrar um consenso nesta discussão, Duncan (1998) lembra que as atividades docentes são compostas tanto de conhecimentos quanto de práticas. Em assim sendo a proposição de Shulman deve ser compreendida como um ponto de partida e não como um ponto de chegada para a compreensão dos elementos subjacentes ao saber ensinar e à competência docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O professor é, basicamente, alguém que detém um conhecimento (matéria) e que deve ensiná-lo a outros sujeitos. Não podemos deixar de assinalar, contudo, que, para além da instrução, o professor é responsável pela formação de seus alunos. Neste sentido, a matéria passa a ser um instrumento de realização do trabalho docente, muito mais do que sua finalidade maior. O currículo oferece ao professor um conjunto de conteúdos que devem ser trabalhados segundo uma determinada organização e estrutura. Contudo, o docente, no planejamento de sua ação e em sua atuação efetiva em sala de aula, faz ajustamentos e adaptações sobre este material.

Isto ocorre, primeiramente, porque, para ensinar, ele deve ter anteriormente aprendido o conteúdo em questão, e toda aprendizagem é uma re-construção, uma re-criação. Sua própria aprendizagem torna-se uma espécie de filtro para o tipo de ensino que ele vai realizar. Para além desta razão, o professor procura tornar a matéria mais compreensível para seus alunos, tentando ajustar seu nível de complexidade a clientela com a qual trabalha. As adaptações realizadas pelo professor atendem a objetivos epistemológicos e metodológicos, didáticos, de uma maneira mais geral. Entretanto, o aluno, assim como o professor, não é um indivíduo unicamente cognitivo e a dimensão afetiva, social, cultural e política, também é de suma importância para o processo educativo emancipatório, para recorrer a uma expressão de Paulo Freire.

Segundo Tardif (2002), os saberes docentes são plurais, englobando “competências, conhecimentos e habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes”. O pluralismo destes saberes, destes saber-fazer e destes saber-ser é fruto da heterogeneidade de suas fontes sociais de aquisição e de seus modos de integração ao trabalho docente. O sincretismo daí advindo funde-se ao polimorfismo do raciocínio docente em sua prática cotidiana; a ação docente é, continuamente, reinventada nas interações significativas travadas entre professor e alunos.

Com efeito, o professor ou a professora não se limita apenas a aplicar técnicas objetivas em sala de aula. O ensino, enquanto trabalho humano realizado com humanos, sobre seres humanos e para seres humanos exige a construção de relações interpessoais e coletivas, exige igualmente a realização de atividades constantes de orientação, de retroação e nenhum programa ou organograma é capaz de contemplar todas as atividades a serem desenvolvidas.

Os saberes que fundamentam o trabalho docente refletem indiscutivelmente compreensões político ideológicas. Há aqueles que acreditam ser o trabalho docente passível de avaliação objetiva e que esta poderia ajudar na definição de uma profissionalização docente, e há aqueles que argumentam pelo caráter prático, moral, individual e situado desta atividade profissional, questionando o modo de intervenção externa ao trabalho do professor em sala de aula.

Parece-nos que a capacidade de argumentar coerentemente na defesa do posicionamento adotado constitui um vetor fundante para os processos de avaliação. Assim, mais do que uma

base de conhecimentos (que existe, mas não pode ter pretensões universalistas ou uniformizantes) o que realmente importa é desenvolver a autonomia de que o docente necessita para, refletidamente, guardar a coerência entre saber, saber-fazer e saber-ser, a partir de sua própria experiência, dentro dos limites da ética profissional.

A definição da ação docente não pode estar baseada em uma série de proposições, de regras para a ação ou de modelos de intervenção em sala de aula. Situada, ela têm uma dimensão moral extremamente forte que compõe o âmago de uma ação educativa plena. Fundamentada nos conhecimentos acumulados, transformados e construídos pelo docente ao longo de sua vida pessoal e profissional (saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e de experiência), a competência do professor encontra sua plenitude a partir do momento em que o seu desenvolvimento está intimamente relacionado à construção de uma autonomia para a ação atenta, refletida e crítica.

A impossibilidade de controle sobre a ação docente deve ser vista não como um empecilho ao desenvolvimento de uma profissionalidade docente, mas como um fomento à riqueza desta prática profissional. A pedagogia por competências proposta pelas Diretrizes para a Formação de Professores pode ajudar a camuflar uma lógica avaliativista predominantemente instrumental. As características desejáveis no profissional da educação (criticidade e reflexividade, entre outras) só podem ser desenvolvidas se houver respeito ao profissional docente e à autonomia de que ele deve gozar no exercício de sua função. Este é o sentido do título deste ensaio: ‘autonomia e gestão moral da matéria no trabalho docente’.

Devemos priorizar o delineamento de novos caminhos para a prática educativa, ao invés de tentar uniformizar restritivamente modos de pensar e agir pedagogicamente. A maneira de dar subsídios para a ação docente deve ser repensada em termos de formação inicial e continuada de professores, mas esta é uma outra discussão...

## BIBLIOGRAFIA

- BKOUICHE, R. *De la Transposition Didactique*. Didactiques n° 4, IREM de Lorraine. < <http://casemath.free.fr/divers/tribune/didactic.pdf>
- BORDET, D. *Transposition Didactique: une tentative d'éclaircissement*. Revue DEES 100/ Decembre, 1997. < <http://www.cndp.fr/RevueDEES/pdf/110/04505211.pdf> .
- BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da Ação Comunicativa: uma leitura de Habermas*. 3. ed. – Ijuí : Ed. Unijuí, 2001.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage (2. ed. ver. e aum., em colaboração com Marie-Alberte Joshua), 1991.
- DURAND, Marc. *A análise da ação situada dos docentes: conceitos-chave e ilustrações*. Conférence aux Journées du Centre de Recherche en Education de Nantes, abril 1999.
- DUNCAN, Barbara. *On teacher knowledge: a return to Shulman*. Yearbook of Philosophy of Education. 1998.
- ENNIS, Robert H. *Is there a “Knowledge base for teaching?”* Yearbook of Philosophy of Education, 1993.
- GERVAIS, Fernand & LOIOLA, Francisco A. - « *Cognição situada* » e *formação prática para o ensino*. Fortaleza: Educação e Debate, Ano 21.V.1, Nº 39, p. 7-14, 2000.
- HABERMAS, J. - *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra, 1997. 507p.

- LAVE, J. *Acquisition des Savoirs et pratiques de groupe*. Sociologie et Sociétés. Vol. XXIII, n° 1, printemps 1991. p. 145-162.
- ORTON, Robert E. *Two Problems with teacher knowledge*. Yearbook of Philosophy of Education, 1993.
- SHULMAN, L. S. *Knowledge and teaching: Foundations of new reform*. Harvard Educational, p. 57, 473-482. 1987
- SOCKETT, Hugh T. *Has Shulman Got the Strategy Right?* Harvard Educational Review vol. 57, p. 208-219, 1987.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TERRIEN, J. & LOIOLA, F.A *Experiência e competência no âmbito do trabalho docente. Um estudo exploratório*. Trabalho completo. XVI EPENN. Aracaju, Se. CD-Rom. 2003.
- TERRIEN, J. & LOIOLA, F.A *Considerações em torno da relação entre autonomia, saber de experiência e competência docente no contexto da ética profissional*. Trabalho completo. XVI EPENN. Aracaju, Se. CD-Rom. 2003.
- TOCHON, François V. *Trois Epistémologies du Bon Enseignement*. Revue des Sciences de l'Éducation. vol XVIII, no. 2, 1992, p. 181-197.
- WORTHAM, Stanton. *Knowledge and Action in Classroom Practice: a Dialogic Approach*. Yearbook of Philosophy of Education. 1998.