

## **A SALA DE AULA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO<sup>2</sup>**

Prof. Dr. José Ribamar Tôrres Rodrigues

A sala de aula, como espaço social, representa um campo plural e permanente de construção de saberes a partir de interações e representações que constituem as estruturas de produção de saberes. As interações incorporam significados gerados pelas representações e, estas, por sua vez, são reelaboradas pelas novas interações, criando novos significados, mediatizados pelo discurso de sujeitos situados em um determinado horizonte social, no caso, o espaço geográfico, da sala de aula, da escola ou da sociedade.

Mais recentemente, vários estudos utilizam as abordagens do cotidiano, baseados principalmente nas teorias de Lefebvre, Lukács, Kosik (1967) e Agnes Heller (1977), e nas pesquisas de Patto (1991), Rockwell y Ezpeleta (1983) bem como nas contribuições da hermenêutica e da epistemologia genética.

O cotidiano da sala de aula do professor leigo apresenta singularidades em relação àquilo que se passa em outros espaços educacionais. Tais singularidades correspondem a uma rede de relações do cotidiano que representam uma tradução reelaborada das mesmas em razão de uma determinada visão de classe e da história dos sujeitos que ali interagem.

As sociologias clássicas totalizantes como o positivismo, o marxismo e o funcionalismo no intuito de racionalizar a sistematização de macromodelos e macrossistemas sobre os aspectos sociais, ignoravam a dimensão dos eventos do cotidiano no plano sócio-econômico global, tal qual se refere Laura Bovone, (1996). É no espaço cotidiano que os agentes sociais estabelecem suas relações e constroem seus significados, que por sua vez justificam suas ações. Este processo de relações e significados representam as condições iniciais de elaboração e reelaboração de saberes sobre si mesmos, sobre sua prática e sobre a realidade onde vivem. Daí, tornar-se necessário conhecer os mecanismos pelos quais os sujeitos são motivados a se movimentar entre valores e realidade ou entre subjetivismo e objetivismo.

Diversos trabalhos enfatizam a idéia de mecanismos de mediação na atividade do sujeito frente à realidade, vinculadas a diferentes correntes teóricas. O cotidiano escolar, de certa forma, sofre limitação das normas institucionais e sociais, mas alguns eventos que ocorrem ali demonstram uma independência relativa em relação a essas conformações, tendo em vista que tais eventos, gestados por subgrupos, assumem um sentido particular. Suas ações não parecem assim, tão óbvias para os demais elementos do campo. Para Bourdieu a noção de *habitus* como “estruturas estruturadas / estruturantes” gera práticas e representações dos sujeitos na sua relação com a estrutura social.

Estudar as práticas pedagógicas do cotidiano escolar e da sala de aula de professores é procurar compreender dimensões e sentidos muito particulares das ações que ocorrem no contexto genérico social e educacional e como elas se articulam com a realidade mais ampla.

Desse modo, as características geográficas, a história dos sujeitos e a posição que ocupam na hierarquia social do lugar onde se situa a escola, têm reflexos nas condições sócio econômicas, modos de ser, nas percepções sobre escola, trabalho e vida de professores leigos e alunos. O cotidiano tem como principal característica a espontaneidade embora “nem toda a atividade cotidiana seja espontânea”, (Heller, 1987, p.300). Isso quer dizer que ele não é de todo imprevisível. Nas suas relações, embora os sujeitos partam de certas regras e posições sociais e institucionais, de tempo e espaço, previamente determinados, contrapõem-se a elas através de saberes, habilidades e valores, inseridos nas suas representações para a construção de novas relações que vão atender a expectativas pessoais, institucionais e sociais que antes de imprevisíveis são contraditórias, mas como mecanismo de defesa só deixam revelar-se os resultados que assegurem o funcionamento coletivo que os legitima como grupo e como instituição.

O cotidiano das práticas pedagógicas de professores leigos e alunos revelam uma característica multicultural e multidisciplinar, ocupando espaços e tempos de ensino e aprendizagem diferentes dos espaços e tempos medidos e cronometrados pelo sistema oficial que em oposição ao cotidiano onde a lógica do tempo da aprendizagem e da ação docente têm uma dinâmica própria. Neste aspecto, Lefebvre (1961), diz que há tempo social e tempos sociais

distintos dos tempos biológicos, psicológicos, físicos e um espaço social diferente do espaço geométrico, físico e biológico e do espaço cotidiano que apresenta quatro dimensões distintas daquelas definidas por matemáticos e físicos: o tempo realizado, o previsto, o incerto e o imprevisível.

As práticas pedagógicas de professores leigos em sala de aula se definem a partir de um espaço e tempo de vida cotidianos onde os sujeitos percebem o caráter cíclico de suas práticas, mas não percebem os diferentes tempos e espaços, geradores da história que presidem e dão diferentes sentidos a essas rotinas.

Na obra de Bourdieu, analisada por Renato Ortiz (1993, p. 8), são evidenciadas três premissas epistemológicas, quais sejam, o conhecimento praxeológico, o conceito de campo e a noção de *habitus*. Interessa, neste texto, a abordagem que faz Bourdieu sobre a noção de *habitus* como mediação entre o agente social e a sociedade.

Para Ortiz, (1983), Bourdieu enfatiza a importância de se estudar o modo de estruturação do *habitus*, através das instituições de socialização dos agentes que se entende, sejam os grupos sociais: família, religião, trabalho, escola, etc.

Desse modo, o *habitus* é particular e genérico por estar em toda atividade humana e em todo homem e o *habitus pedagógico* é, também, particular e genérico por estar em toda atividade educativa, especialmente na formação de professores e na atividade pedagógica de cada professor. Nesse sentido, as práticas pedagógicas do professor leigo têm, simultaneamente, um caráter particular e genérico porque se estruturam a partir de *habitus* por eles apropriados na trajetória familiar, estudantil, profissional, exteriorizados na sala de aula, que se constitui num espaço privilegiado, onde fragmentos de cotidiano e de história oficial tecem-se para a construção de uma história particular.

Assim, considerando-se a sala de aula com um *locus* de relações de força, os *habitus pedagógicos* são heterogêneos, em escala e sentido, assumindo funções e significados heterogêneos neste espaço de luta ( escola versus cotidiano) para fazer prevalecer um modo de fazer. O *habitus*, no sentido empregado por Bourdieu, parece não poder ser, simplesmente, transplantado para a situação das práticas do cotidiano escolar como se fosse

possível aplicá-lo a todos os eventos que ali ocorrem e como se todos se dessem a nível genérico, sem que particularidades específicas estivessem na natureza destas práticas docentes.

Com isso, pode-se compreender uma grande contradição nas relações profissionais e sociais da prática pedagógica de professores. Enquanto profissionais, eles “internalizam representações objetivas” (*habitus* pedagógicos) através do currículo escolar e do processo de formação que expressam uma outra visão de classe. Enquanto indivíduos, pertencentes a um outro grupo social, eles reinterpretem, através da prática pedagógica, essas “representações objetivas” dos currículos escolares e da formação, por meio de *habitus* (que Bourdieu explica como “estruturas estruturadas dispostas a funcionarem como estruturas estruturantes”) incorporados nas relações de âmbito particular de classe, isto é, que podem gerar e ‘regular’ novas práticas independente de regras orientadas para um fim.

Isso implica que, o professor leigo, no processo de formação e como profissional, internaliza o genérico do quotidiano social para exteriorizá-lo pelo particular do cotidiano de classe. Talvez, se possa concluir disso que o *habitus* das relações particulares de classe, também contido no *habitus* genérico do social mais amplo, cunhe no professor leigo uma identidade tendente a determinar a constituição de *habitus pedagógicos* ulteriores.

Nos anos de 1980 e 1990, o movimento de profissionalização determinou a crença de que a atividade docente não poderia se profissionalizar nem alcançar melhor desempenho do aluno se não se fundamentasse em saberes especializados e para isso seria necessário se apoiar em pesquisas para determinar a base de conhecimento do professor.

As questões, no entanto, remontam aos anos pós Segunda Guerra, quando pesquisas tentam medir a eficácia do ensino não mais por traços de personalidade, mas pelo rendimento de diferentes métodos utilizados em sala de aula. Os efeitos dos métodos eram confundidos com a diferença de utilização dos mesmos pelo docente, uma vez que a base era o estudante e não o docente na comparação entre salas de aula.

Nas décadas de 1950 e 1960 foram realizados estudos a partir de observações mais centradas nas atividades pedagógicas, mas não eram relacionadas com o sucesso escolar. Nos anos setenta, evidenciaram-se as

abordagens processo-produto, etnometodológicas e cognitivas voltadas para o desempenho dos alunos, procurando saber se isto era determinado pelo docente, pela classe social ou por programas escolares.

Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye (1991), consideram que a prática docente integra diferentes saberes: os saberes das disciplinas (materiais escolares e conteúdos), os saberes curriculares (programas das disciplinas), os saberes profissionais (ciências da educação e pedagogia), os saberes da experiência ou saberes práticos (constituídos ou absorvidos na ação quotidiana), e os saberes culturais (cultura geral de cada docente). No entanto alertam que diferentes pesquisas apontam diferentes tipologias de saberes. Estes autores discutem a relação dos docentes com os saberes, lembrando que nas sociedades pré-modernas as tarefas de produção e transmissão do saber se integravam em um só sujeito. No entanto, com o desenvolvimento do capitalismo há uma separação cada vez maior entre a produção de saberes e a formação nos saberes.

O surgimento das ciências educativas, segundo esses mesmos autores, levam para esta atividade, a fundamentação da pedagogia moderna, especialmente dos saberes psicológicos e psicopedagógicos, os quais produzem um saber cada vez mais especializado e técnico; por outro lado, o centro do ensino se desloca do professor para o aluno como resultado do surgimento das diferentes tendências pedagógicas, como a Escola Nova, já que não se trata de aprender conteúdos, mas de *aprender a aprender*.

Na prática de sala de aula, o processo interativo professor-aluno, aspectos tácitos internos e externos entram em concorrência com o que determina a norma institucional. As relações se orientam menos pela origem sócio econômica que pelos aspectos subjetivos de laços familiares e pelos aspectos objetivos de interesses sócio-políticos. A própria representação que o professor tem dele e de sua atividade profissional determina os termos da relação com os alunos e com a comunidade onde trabalha. O professor percebe os critérios tácitos que a comunidade adota para a “consagração” de um dos seus membros, especialmente do professor, e por isso adota estratégias de persuasão nem sempre coerentes com a norma institucional.

Assim, a história das relações de interação e das práticas docentes apoiam-se em diversos saberes construídos em variadas circunstâncias

culturais. Nesse sentido, Maria Luisa Simoni (1991), estudando a prática docente, analisa como a construção e a circulação de saberes docentes ocorrem no contexto escolar em meio às condições de trabalho coletivo de professores e alunos, de recursos materiais e estratégicos, utilizados pelo professor, de intercâmbio de materiais entre eles, de relação com as famílias, da carga de trabalho do professor, centrada mais em atividades extra classe que de sala de aula e das formas de organização de tempo e espaço em classe.

Todo professor para ter este desempenho tem de se apropriar, também, dos usos de linguagem adequados a cada nível em que trabalham.

Com base nisso, vale acrescentar que não se pode perder de vista que o professor também traz para o âmbito da vida e da cultura escolar representações, concepções, modos de fazer e de ser que se encontram diluídos na ação coletiva fora da escola.

Embora no aspecto formal pareça homogeneizada, através de leis, fichas, regimentos, que ao mesmo tempo que tentam engessar o cotidiano escolar criam espaços para o seu questionamento, as práticas cotidianas são altamente diversificadas, constituindo-se, cada qual de uma dinâmica própria e identificando-se consigo mesmas e com as histórias das culturas que as criaram.

Certamente, o professor só será capaz de transpor saberes construídos para sua atividade pedagógica se ele for capaz de superar a prática intuitiva (empírica), articulando-a com uma prática sistematizada e reflexiva. Assim, a valorização da experiência constitui-se num elemento de superação dos processos de construção de saberes e, ao mesmo tempo ponto de partida e de chegada de sistematização e avaliação de sua prática numa perspectiva de mudança.

No entanto, tal processo de construção e de sistematização de saberes exige experiência que para Pierre Dominicé (1990) é imprescindível à existência pessoal, social e profissional e depende da consciência de que o sujeito elabora o seu saber durante sua vida e que a "noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica". Nesse sentido, para Nóvoa, (1995), o intercâmbio entre professores é essencial para solidificar conhecimentos oriundos da prática profissional e que a produção de saberes e

valores refletem na construção de uma nova cultura profissional dos docentes, uma vez que "a profissionalização do saber na área das ciências da educação tem contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores"(p. 27).

Krogh, Crews, (1989) e Ross, (1987) classificam três tipos de atitudes necessárias ao ensino reflexivo, já defendido por Dewey nos anos trinta, que são: a *mentalidade aberta* que consiste na "ausência de preconceitos, de parcialidade e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas idéias"; a *integridade* e a *harmonia* do que se defende; e o *entusiasmo* que se refere à predisposição para encarar a atividade com curiosidade

Garcia, (1995), com base em Zeichner & Liston(1987), aponta três tipos de reflexão ou de análise da realidade imediata, quais sejam, a *técnica*, aquela que fazemos das situações explícitas; a *prática*, que consiste no planejamento do que se vai fazer e na reflexão do que se realizou; e a *crítica*, a análise ética e política da própria prática.

Nesse sentido, o mesmo autor identifica quatro formas de reflexão: a *instrospecção*, aquela voltada para a reflexão interiorizada de pensamentos e sentimentos desvinculados da ação cotidiana; o *exame*, que consiste na alusão do professor a eventos realizados ou que poderão ser realizados; a *indagação*, leva o professor a analisar a sua prática e identificar elementos para o aperfeiçoamento; a *espontaneidade*, que consiste na ação intelectual de análise do professor durante o seu trabalho pedagógico onde ele pode redefinir as ações e implementá-las.

Diz, ainda, Gómez, com base em Yinger e Shön(1983), que o profissional depende da capacidade de lidar com realidades diversificadas e de resolver problemas práticos. Desse modo, a prática pode tornar-se repetitiva e o "conhecimento na ação", mecânico, originando-se a reprodução automática de sua aparente competência prática. Para ele, se o professor reflete na ação e sobre a ação, "*converte-se num investigador na sala de aula. Afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende de técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior da escola pela administração*"(p.105-6). Desse modo, levando-se em conta o pensamento prático do professor, isto requer que se

reveja a "natureza do conhecimento acadêmico, dos princípios e métodos de investigação na ação e sobre a ação, o papel do professor como profissional e os princípios, conteúdos e métodos de sua formação". Este pensamento prático, para ele, "não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido (p.112). A Partir da prática pode o professor construir um pensamento prático no qual se apoia o ensino reflexivo onde a prática e o formador se constituem na "chave" do currículo de formação profissional e diz que "*só uma concepção monolítica da ciência, baseada em posições do mais ultrapassado positivismo, pode ignorar ou recuar o estudo das situações incertas, únicas e conflituosas da sala de aula*"(p.113), ressaltando o valor dos métodos etnográficos e qualitativos para estudar as diversas situações da prática e do processo de construção do pensamento prático docente.

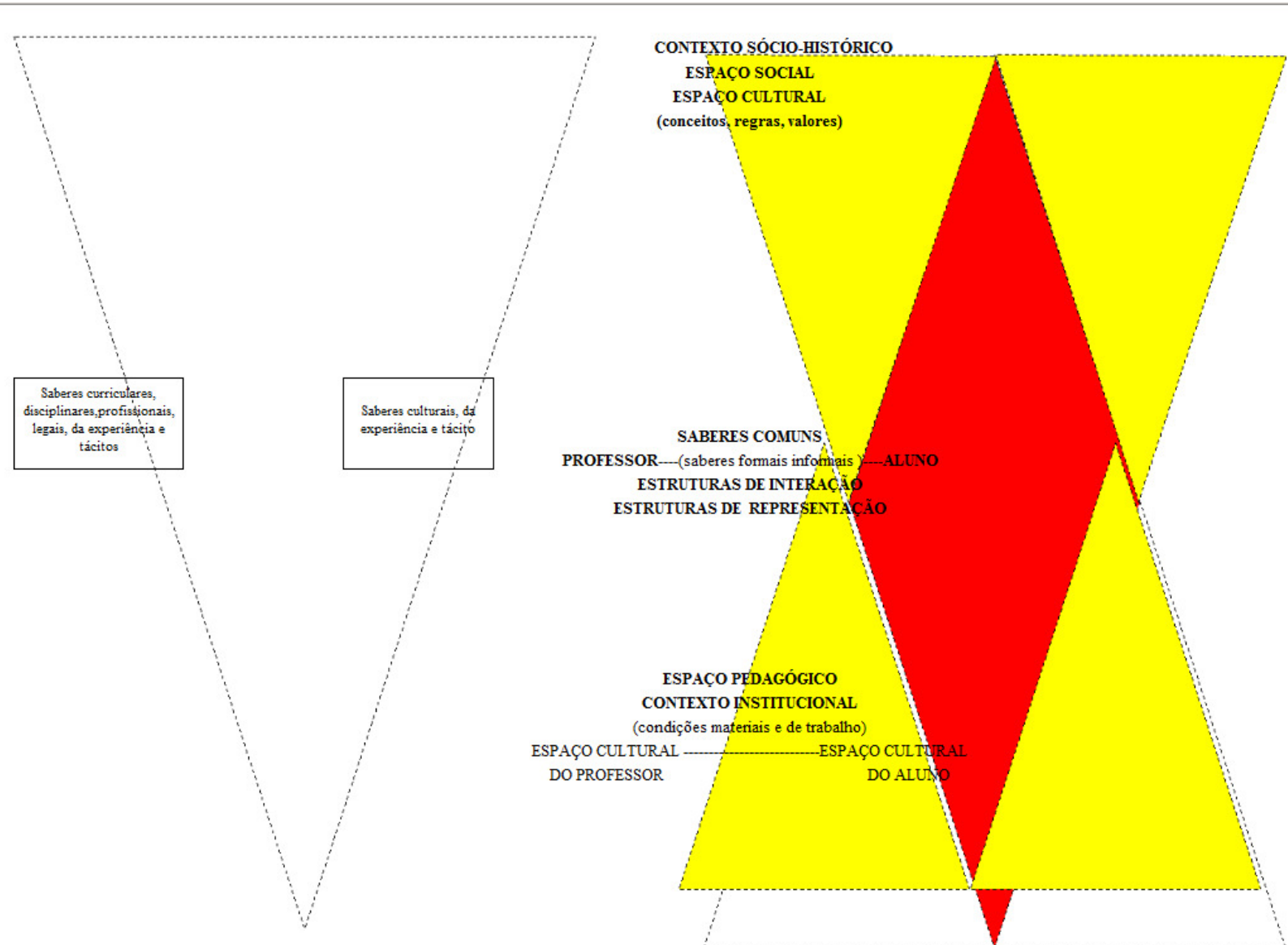
Com relação a isso, Demailly (1995), analisando os processos de formação contínua, voltados para a influencição de mudança, distingue na socialização de saberes e do saber-fazer, dois tipos os *formais* (procedimentos de aprendizagem desligados de atividade tal como está socialmente construída); e os *informais* (aprendizagem adquirida "por contato ou por imitação"). Nesse sentido, ela classifica a aquisição do saber por quatro formas: "a *universitária*, que tem por finalidade essencial a transmissão do saber e da teoria; a *escolar*, onde os professores têm de ensinar saberes que são definidos por um programa oficial; a *contratual*, caracterizada por uma negociação entre diferentes parceiros ou voluntária; e a *interativa-reflexiva*, voltada para a solução de problemas reais através de apoios técnicos" (p.150). Com base em Gilles Ferry(1983), esta autora afirma que os produtos da ação pedagógica podem ser especializados e reproduzidos num espaço de tensão entre dois extremos a que chamou de "dramática (a improvisação) e a engenharia (o transferível), o reproduzível, o esquema em torno do qual se realiza a ação"(p.153). Com base nisso, ela hierarquiza os saberes profissionais em competências

*éticas*(valores); saberes científicos e críticos (que podem ser sistematizados); saberes didáticos (aplicação das ciências humanas à transmissão e aquisição de um domínio do saber escolar); competências *dramáticas e relacionais* (competências *corporais e comportamentais*); saberes e saber-fazer pedagógico (trabalho na sala de aula, procedimentos como planos de aula e



preparação de materiais e aplicação de tecnologias); e competências organizacionais ( metodologias de trabalho coletivo)". (p.153-55; grifos do autor).

Supõe-se que o processo de construção de conhecimentos no interior das relações de interação e de construção de significados em sala de aula estão diretamente relacionados à posição social dos sujeitos, o papel que desempenham e a forma como se apropriam destes saberes nos demais campos de relações sociais, onde vivem, sentem, agem e transformam.



Dentre os saberes pedagógicos que o professor mobiliza em sala de aula, destacam-se os *saberes de gestão da classe* (saberes do cotidiano do trabalho docente), *os saberes de gestão do saber* (saberes científicos e da experiência) e *os saberes do saber-ser* (saberes subjetivos que presidem as interações e os significados deles decorrentes).

Quanto aos saberes de gestão da classe, registram-se os saberes espacial, temporal, relacional, comunicativo, normativo-disciplinar e tácito. O saber espacial orienta professor e alunos quanto aos espaços físicos, afetivos e cognitivos) a que podem ocupar ou não e as condutas que eles devem representar.

O saber temporal dirige o momento e a intensidade em que determinadas condutas podem ser representadas (entrar, sair, brincar, estudar).

O saber relacional determina os tipos de vínculos (afetivos, familiares, profissionais, hierárquicos, conflituosos) que professor e alunos podem estabelecer nos diversos espaços e momentos do processo de interação e representação da atividade educativa.

O saber comunicativo estabelece os limites e os tipos de linguagens e significados que devem ser utilizados nos vários espaços, momentos e relações interativas do processo educativo. (sabem quando, onde, com quem e de que modo e sobre quais assuntos devem-se calar ou expressar-se, através do fato lingüístico, gestual, do vestuário, códigos tácitos e dispositivos psicológicos).

O saber normativo-disciplinar conserva, ameaça ou estabelece novas posições nos espaços de interação e representação do processo de ensino e aprendizagem.

Os saberes tácitos articulam os elos da rede de relações e representações de professor e alunos através da cumplicidade, solidariedade, aceitação, humanizando a impessoalidade das relações formais, construindo um espaço, saberes e significados paralelos que os caracterizam como grupo. Os saberes de gestão do saber consistem no conjunto de saberes científicos e da experiência, assumindo um caráter instrumental no processo ensino e aprendizagem, (preparação de aulas, planejamento, elaboração de materiais

pedagógicos, de avaliação e escolha de estratégias pedagógicas). Estes saberes referem-se aos conteúdos das disciplinas e às atividades que o professor realiza no processo ensino e aprendizagem: elaboração do planejamento de ensino e do material pedagógico e da avaliação, escolha de estratégias como o canto, chamada, fila, desenho, exercícios em classe, dever de casa, ditado, cópia, recursos subjetivos de motivação dos alunos, saudação de chegada e saída da classe.

Os saberes do saber-ser constituem-se pelos saberes e valores específicos do *capital social* que compõem o *estilo individual* e enriquece o estilo coletivo, socializado na prática e por ela aceito e legitimado (aparência, modo de expressar-se, de fazer, de relacionar-se, de participar e de representar).

Estes saberes, inseridos na prática ou decorrentes dela, assumem diversas características interrelacionadas de caráter plural e interdisciplinar, instrumental, interativo, representativo, cotidiano, burocrático e estratégico. O espaço em sala de aula, aparentemente organizado e controlado, esconde uma variedade de campos interativos e de representações, construídos por professor e alunos. Este controle aparente revela valores e rituais que sufocam temáticas decorrentes de relações informais.

No entanto, os mesmos rituais que controlam e formalizam o trabalho do *professor leigo*, em sala de aula, favorecem espaços para momentos de debate: argumentação e contra-argumentação e que podem suscitar novos saberes, embora nem sempre sejam percebidos por professor e alunos.

Os saberes mobilizados pelos professores leigos no processo de ensino e aprendizagem são híbridos no sentido de que exigem diversos tipos de saberes articulados numa rede de significação individual e social, num contínuo movimento de fusão e de reorganização de significados para justificar novos saberes. Na prática pedagógica de sala de aula dos professores observados, captaram-se raros momentos onde o professor leigo articula conteúdos curriculares com a realidade dos alunos.

Além do caráter plural, interdisciplinar, têm uma dimensão universal; de ser interativo, porque exige de professor e alunos saberes comuns e espontâneos que se reorganizam na elaboração coletiva de um novo conceito

e de ser representativo porque os conceitos elaborados passam a fazer parte da nova visão social dos alunos.

Por fim, o caráter burocrático e instrumental se solidifica na prática pedagógica por visarem, as atividades, alcançar resultados previamente estabelecidos (os objetivos de ensino) e não respostas possíveis, criadas ou elaboradas a partir da análise reflexiva dos alunos.

O aspecto ideológico permeia toda a prática pedagógica docente nas formas de interação, representação, conteúdos e, principalmente, nos significados sociais elaborados nestes processos.

O aspecto ideológico permeia todos os aspectos do trabalho docente e se manifesta em vários momentos de suas relações, percepção, representações e de criação e incorporação de significados. Nestes, enfatizam-se a transmissão de valores que reforçam a submissão, a acomodação, o sincretismo religioso e a crença supersticiosa da tradição religiosa local, quando, através de uma metodologia reflexiva e relacionada com a realidade sócio-política e econômica, poderia gerar valores de libertação que, certamente, influenciariam nas mudanças das relações sociais locais.

É evidente que este aspecto insere-se num campo mais amplo de relações, no qual circulam movimentos vinculadas às várias correntes da pedagogia moderna como o construtivismo e a tecnologização dos procedimentos pedagógicos, especialmente através da informática.

Os saberes pedagógicos assumem, assim uma característica estratégica sobre a qual se sustenta a prática docente em sala de aula. São estratégicos enquanto justificam práticas pedagógicas e lhe transfere conteúdos e valores que permitem a construção de “esquemas de ação” e de significados que vão orientar e legitimar suas práticas, profissionais e sociais.

## **BIBLIOGRAFIA**

ALENCASTRE, José Martins Pereira de. *Memória cronológica, história e coreografia da Província do Piauí*. Teresina, COMEPI, 1981.

ARROYO, Miguel. Prática pedagógica e currículo. In *Formação e profissionalização do educador*. Anais do VIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Vol. II; Florianópolis, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Campo do poder, Campo intelectual e *habitus* de classe. In *Economia das trocas simbólicas*. Rio de Janeiro, Perspectiva, 361p.,1992, p.201-2.

\_\_\_\_\_, Pierre. *Razões práticas sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa, Campinas, Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_, Pierre. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa, Difel, 314 p.,1989.

CHIZZOTTI, Antonio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In FAZENDA, Ivani(Org).. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez Ed., 135p., 1992, pp. 85-98.

RODRIGUES, J. R. Torres. *A Prática Docente Leiga e a Construção de Saberes Pedagógicos*, tese de doutorado, USP, São Paulo, 286p, 2001.

\_\_\_\_\_, J. R. Tôrres. *Educação além do asfalto.(um estudo sobre as concepções e práticas do professor leigo rural)* Teresina, Edufpi, 203p.,1999.

---

[2](#) Trabalho apresentado no Encontro de Pesquisa da UFPI – 16 a 18/12/02.

José Ribamar Tôrres Rodrigues. Doutor em Educação - USP. Prof. do curso de Mestrado em Educação da UFPI. Prof. de Sociologia da Educação do Centro de Ciências da Educação, Departamento de Fundamentos da Educação - Universidade Federal do Piauí.