

A RELAÇÃO DE DOCENTE COM O SABER: ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA

Márcia Gonçalves Nogueira
Mestranda em Educação Matemática e Tecnológica – UFPE
marciagnog@gmail.com

José Mácio Rodrigues Ribeiro
Especialista em Coordenação e gestão pedagógica - FASNE
maciorodrigues@hotmail.com

Jowânia Rosas de Melo
Doutoranda em Educação – UFPE
jowrosas@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo originou-se de uma atividade proposta na disciplina didática do ensino superior do Programa de Pós-graduação de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E teve como objetivo analisar a relação epistêmica com o saber de docentes do ensino superior, considerando suas concepções e práticas em sala de aula à luz da teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot (2000). Utilizamos a metodologia de caráter qualitativo de tipo descritivo, tendo como instrumentos de coleta a observação não-participante e um questionário online *Gdocs*. Participaram da pesquisa quatro docentes do ensino superior público e privado. Para análise dos dados elegemos a técnica da Análise de Conteúdo. Com base nos dados, percebeu-se que dois docentes destacaram-se dos demais por estabelecer uma relação epistêmica com o saber proposta pelo teórico, tanto em seu discurso quanto em sua prática pedagógica.

Palavras - Chave: Prática pedagógica; docente do ensino superior; relação com o saber.

ABSTRACT

This research stemmed from a proposed activity in the discipline of higher education teaching Programme Postgraduate Education, Federal University of Pernambuco (UFPE). And aimed to analyze the relationship with epistemic knowledge of teachers in higher education, considering their views and practices in the classroom in the light of the theory of Relationship Know Bernard Charlot (2000). We used the qualitative methodology of descriptive, with the instruments to collect the non-participant observation and questionnaire online semi - structured. Participants were four teachers from public and private higher education. For data analysis, we chose the technique of content analysis. Based on the data, it was found that two teachers stood out from others by establishing a relationship with epistemic knowledge proposed by the theory, both in his speech and in their practice.

Key - Words: Pedagogical practice; teaching in higher education; relationship with knowledge.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre quais devem ser os saberes pertinentes aos docentes para serem competentes e inovadores no exercício da docência no ensino superior ou em qualquer outra modalidade de ensino é extremamente ampla. É muito difícil estabelecer a relação existente entre o saber e o docente e como a concepção de saber e aprender pode influenciar a prática pedagógica. Por isto, encontramos na teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot (2000) algumas dessas respostas ou até mesmo mais algumas inquietações referentes ao papel do docente na formação do aluno que discorremos a seguir.

Quando assumimos uma sala de aula, aprendemos muitas 'táticas' através da prática cotidiana, ou até mesmo utilizamos metodologias apreendidas no decorrer da nossa formação repassada por algum docente e esse fato acontece na maioria das vezes por que admiramos sua prática e a reproduzimos, julgando-a como ideal, ou por que não temos segurança ao planejar e a adotamos assim mesmo. Relacionamos essa atitude ao que Garrido (2006) chama de prática de imitação de modelos, a qual se dará a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da reelaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. A representação sobre o que é bom e ruim no contexto escolar é algo que Charlot (2000) discute em sua teoria com muita veemência, afinal, como determinar ou quais fatores no levam a julgar quando a aula é boa ou ruim, ou quando um docente é bom ou ruim, ou até mesmo quando um aluno é bom ou ruim. Pois bem, isto depende de vários fatores, dentre eles: qual a relação do sujeito com o saber. O que é bom para o docente, talvez não bom para o aluno e vice e versa.

É muito arriscado deixar que o docente aprenda somente pela sua prática, que a experiência complete a lacuna deixada muitas vezes pela sua formação, por isso é de suma importância que os docentes recebam uma formação continuada, para que os mesmos se atualizem diante das diversas problemáticas que chegam às escolas e universidades. De acordo com Charlot (2000) e Tardif (2002) as relações que os docentes estabelecem relações com os saberes, geram pontos de encontros e desencontros entre o discurso e a prática pedagógica.

Para Sacristán (1999) a relação entre teoria e prática é indispensável, pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Esse conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela 'cultura objetiva', ou seja, as teorias da educação, de modo a possibilitar aos docentes trazê-los para as situações

concretas, configurando seu acervo de experiência ‘teórico-prático’ em constante processo de reelaboração. Assim, a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos docentes e da sua prática pedagógica sendo por eles (re)significados.

Charlot (2000) atribui a essa relação com o saber uma considerável relevância na discussão em torno do ato de ensinar e aprender, atentando, principalmente à produção, apropriação e transformação dos conhecimentos. O autor afirma ainda que, na educação, a ação de ensinar e de aprender refere-se às formas de relações que os sujeitos envolvidos o processo estabelecem com o objeto de seu conhecimento, as suas expectativas, a forma como organizam a ação. Neste sentido, propomo-nos analisar a relação de docente do ensino superior com o saber, focalizando especialmente a relação entre a sua concepção de saber e aprender com sua prática pedagógica no ensino superior.

De acordo com Charlot (2005) realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular. No entanto nosso estudo se deterá na dimensão epistêmica de Charlot (2000), a qual se divide em três processos: objetivação- denominação, imbricação do Eu e distanciação – regulação.

O interesse pela temática partiu de uma atividade proposta na disciplina didática do ensino superior do Programa de Pós-graduação de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E a parti das observações da prática docente surgiu a seguinte questão de pesquisa: A Relação de docente com Saber interfere na sua Prática Pedagógica?

Dessa forma o presente estudou buscou analisar a relação epistêmica com o saber de docentes do ensino superior, considerando suas concepções e práticas em sala de aula. Para tanto, buscamos, através dos objetivos específicos: 1) analisar a concepção de saber do docente e 2) identificar e analisar os processos epistêmicos da relação com os saberes mobilizados pelos docentes em suas práticas pedagógicas.

Para uma melhor compreensão do estudo, organizamos o estudo a partir do tópico onde propomos discutir a relação do saber a partir da teoria de Bernard Charlot, e em seguida apresentamos o campo empírico e os sujeitos de pesquisa e o percurso metodológico que foi adotado na investigação. No terceiro tópico apresentamos a análise dos dados. E para finalizar trazemos nossas considerações finais.

APORTE TEÓRICO

Bernard Charlot dedica mais de uma década ao estudo das relações sociais dos alunos com o saber, toma como pano de fundo o fracasso escolar para desconstruir o seu sentido como objeto sociomediático, isto é, objetos que nos apontam as práticas ou circunstâncias vividas e as experiências recortando, interpretando e categorizando o mundo social. Para o autor o “fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situações de fracasso” (CHARLOT, 2000, p.13) e, portanto não deveria ser objeto de estudo. Tal situação está relacionada a diferentes fenômenos, sociais chamados de atrativos ideológicos e que podem estar vinculados a uma diversidade de variáveis, tais como: violência doméstica, eficácia dos docentes, recursos alocados para educação, política pública, entre outros; menos com o fracasso escolar.

Mesmo concordando em alguns pontos com a sociologia dos anos 60 e 70, o autor analisa o fracasso escolar como uma diferença existente entre alunos, currículos, estabelecimentos de ensino e docentes, enfatizando que esse fato deve-se especialmente à experiência escolar e afirma: “volta-se a uma análise em termos de diferenças, mas desta vez em relação com o saber e a escola, diferença entre posições no espaço escolar” (CHARLOT, 2000, p.18).

Nessa direção Charlot em sua obra **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**, foco do nosso artigo, faz uma abordagem investigativa sobre a complexa e dinâmica relação do docente com o saber, que conforme Souto:

Em sua tessitura, a relação com o saber, que articula diversos sujeitos e espaços no fazer pedagógico, constitui uma relação onipresente no cotidiano escolar de alunos e professores, bem como nas práticas adotadas em detrimento de tantas outras possibilidades, e merece a devida atenção de um olhar sensível, capaz de captar nuances com potencial, tanto para fortalecer como para fragilizar o trabalho pedagógico (SOUTO, 2013, p.16).

Nessa discussão sobre a temática que deu início a toda a discussão, o autor dialoga com diversos sociólogos entre eles Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet etc, onde trabalham com uma correção entre a posição social dos pais e a posição escolar dos filhos. E nesse contexto que entra a teoria da deficiência de John Ogbu (1978) que trata teoria da privação (deficiência como aquilo que falta à criança para ter sucesso); teoria do conflito cultural (desvantagem enfrentada por alunos cuja cultura familiar não é aquela almejada pelo sucesso escolar); teoria de deficiência institucional (gerada pela instituição escolar em sua maneira de lidar com os alunos, quer pelas práticas, currículos e/ou expectativas dos docentes).

Sem descartar esta verdade, Charlot afirma que existem possibilidades de aprendizado entre crianças da mesma família e com isso deve-se observar a posição social, a singularidade

e a história dos indivíduos, atividades das práticas e as especificidades do contexto vivenciados pelos sujeitos, destacando que

É verdade que o fracasso escolar tem alguma coisa haver com a origem social, caso contrário, não haveria nenhuma correlação entre duas variáveis, mas a origem social não produz o fracasso escolar. (CHARLOT, 2000, p. 25).

Assim, Charlot propõe que exista uma leitura positiva da realidade, já que a leitura negativa trata de ver o indivíduo por faltas e como os dominantes veem os dominados é importante exercitar uma leitura que observe a experiência dos alunos a sua interpretação do mundo a sua atividade. Após seu passeio na sociologia das diferenças, o autor, também, trabalha com a sociologia do sujeito, o sujeito como ser humano, que conforme Ferreira (2000a) “é o foco onde as relações se entrelaçam, é um complexo que consegue garantir as dimensões variadas e enriquecedoras do que entendemos como saber”.

Charlot destaca que o sujeito é um ser aberto a um mundo novo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos. Este sujeito está agindo sobre e no mundo, se produz ele mesmo e é produzido através da educação e encontra a questão do saber como uma necessidade de aprender, confluindo com Freire (1981) quando afirma que “o homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber.” (FREIRE, 1981, p.47).

Gomes e Marquesin (2006) esclarece que o autor faz sua análise começando uma discussão de uma sociologia que se construiu separando-se das teorias do sujeito, o que significa: examina as sociologias sem sujeito de Durkheim e Bourdieu. Para tanto, continua as autoras “analisa o conceito de representações coletivas do primeiro e de habitus do segundo apontando as suas incompletudes”. (GOMES;MARQUSIN, 2006, p.102)

A importância de se estudar o sujeito ao estudar a educação é de que há um confronto entre a necessidade de aprender e a presença de ‘saber’, porém, a sociologia construiu-se de maneira a se separar das teorias do sujeito, o que ocasiona uma grande dificuldade em fazer uma abordagem de uma sociologia do sujeito. Dessa forma o social torna-se psíquico quando passa do ‘exterior’ (espaço das posições sociais) para o ‘interior’ (subjetividade). Porém, ignora-se que a subjetividade possui suas próprias leis de organização e funcionamento que são irredutíveis às do ‘exterior’, do social.

Surge ainda outra teoria, no qual se construiu uma sociologia que toma em consideração a questão da subjetividade. É a sociologia da Subjetivação de Dubet. Esta teoria define o sujeito com a capacidade de distanciar-se de si próprio. E diz que o sujeito não pode

ser reduzido à interiorização do social, ele é portador de uma exigência de unidade e não de adições de 'Eus sociais', e continua afirmando que o sujeito, na verdade, não tem uma realidade encarnada.

Charlot, diz que a lógica do sujeito não é uma terceira, nem uma segunda, mas sim, uma lógica específica, apenas necessitando ser visto como um ser singular que se apropria do social de uma forma bastante própria, através de representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc. Para justificar seu posicionamento, Charlot explica que o que Dubet estuda sob o nome de subjetivação não é a construção do sujeito, o qual já estava presente, desde o começo, e sim formas sociais da subjetividade e a tomada de consciência reflexiva de cada um como sujeito. Surge, então, a necessidade da sociologia aliar-se a outras ciências humanas, como a psicologia, a antropologia, para que seja possível que estude o sujeito como um conjunto de relações e processos.

Dessa forma, Charlot traz a possibilidade de uma sociologia do sujeito que se fundamenta na existência do 'fantasma do outro', e a relação escolar é, indissociavelmente, relação consigo, com os outros e com o saber. Para se realizar uma sociologia do sujeito, parte-se da condição que faz dele um sujeito, ser filho do homem, partilhando um mundo com outros sujeitos e junto a eles transformando esse mundo. Essa condição força o homem a apropriar-se do mundo, construir a si mesmo, se educar e ser educado.

Outras contribuições são bem vindas, como Kant e Fichte (1796) objetivando explicar a dinâmica do ser e sua relação com a educação, Kant traz a contribuição de que o homem é a única criatura que precisa ser educada, enquanto Fichte faz a comparação entre o homem e os animais explicitam que todos os animais são perfeitos e o homem não, se fosse um animal o homem seria extremamente imperfeito, esse inacabamento do homem foi pensado pelos cientistas como pré- maturação.

O autor traz o esclarecimento de três conceitos utilizados em suas análises da relação com o saber: mobilização, atividade e sentido; a primeira diz respeito à ideia de movimento é o sujeito reunir suas forças para fazer uso de si próprio como recurso sendo preliminar a ação, como exemplifica não é a guerra, mas indica a proximidade da entrada nela; Já a segunda diz respeito a uma dinâmica interna a qual originada por **mobiles** (boas razões para fazer) o indivíduo realiza conjunto de ações visando uma meta; O último conceito é aquilo que determinamos como algo de importância, ou seja, aquilo que tem valor para o sujeito demonstrando o desejo por aquilo que se está fazendo, mas o sentido não é algo pronto e acabado, pode ser adquirido ou até perdido com a vivência.

Outro aspecto importante nessa teoria da relação com o saber é o saber e as figuras do Aprender. Charlot (2000) propõe inicialmente uma reflexão sobre a complexa relação entre o aprender e o saber, onde o conceito de aprender é “exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender” (p.67). Essa relação como saber é “a relação com o mundo, em um sentido geral, mas é também com esses mundos particulares (meios, espaços,...) nos quais a criança vive e aprende” (p.67). Consta-se que o autor traz à tona em sua teoria a questão do ser social que desde muito pequeno se vê obrigado a aprender e a apropriar-se do mundo para se tornar sujeito. Esse dilema, conforme o autor, se dá por meio da apropriação de um conteúdo intelectual, através de formas relacionais, por meio do domínio de um objeto ou de uma atividade. O ato de apropriar-se de um saber requer, conseqüentemente, relações com o mundo, relações de saber. O ser humano, como sujeito de saber, experimenta uma pluralidade de relações, do tipo: relações com a razão, com a linguagem e com o tempo.

Segundo autor, essa apropriação acontece por meio de um processo de mobilização do sujeito ao sentir o “desejo de” aprender, sejam conteúdos intelectuais, seja dominar objetos e/ou atividades, ou até mesmo para estabelecer relação social com os outros. Neste sentido reforça Charlot(2000):

Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente (p.60).

A partir desses pressupostos, o sujeito de saber possui dimensões objetivas (razão) e subjetivas (ideologias) que lhe são próprias e que os mobiliza a aprender de diferentes formas, numa relação com a linguagem e o tempo, com mundo e com outros. Entretanto, para se compreender esse sujeito é necessário apreender a sua relação com o saber. Assim sendo, “o saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos”, por isto deve ser tratada pela sua relação com o mundo e não categorizada como um objeto isolado, como por exemplo, saber prático, saber científico, saber teórico, entre outros. Mas, sobretudo, reconhecido pelas formas específicas de sua relação (prática, científica, teórica) com o mundo, ou seja, pelo uso que se faz deste saber numa relação espaço-tempo.

Como forma de contextualizar a relação do saber com o aprender, o autor elege figuras representativas do aprender na perspectiva de crianças em situação de aprendizado, a saber: objetos-saberes, objetos cujo uso deve ser aprendido, atividades a serem dominadas e dispositivos relacionais. Estas figuras tendem a ratificar que o aprendizado não passa pelos

mesmos processos e ultrapassam a dimensão cognitiva e didática, revelando-se como uma relação epistêmica com o saber.

A partir deste contexto, são apresentadas três dimensões do saber: a dimensão, Identitária, relacional e epistêmica ocupando-se de histórias sociais, posições sociais, pois o aprender ocorre pela apropriação do mundo, numa perspectiva relacional, ou seja, num enfoque social do saber. Na dimensão Identitária o aprender toma por referência a história do sujeito, suas expectativas, referências, concepções de vida, relações com os outros e a imagem que tem de si mesmo e a que deseja transparecer para os outros. Enquanto que a dimensão relacional ou relação social, o sujeito dessa relação não se relaciona apenas consigo mesmo, mas com o mundo, com outras pessoas.

E, por fim, a dimensão epistêmica, com a qual se trabalha na pesquisa do presente artigo, tendo em vista entender a concepção do saber e suas práticas docentes enquanto processo para a construção do saber, pois o aprender passa por uma transição de não posse a posse do saber, cuja existência está depositada em saberes-objetos (objetos, locais e pessoas). Este movimento acontece por meio dos processos epistêmicos: objetivação-denominação onde há uma relação entre o saber-objeto e o sujeito; Imbricação do eu na situação, onde o aprender está relacionado ao domínio da atividade; e por fim, distanciação-regulação onde o aprender acontece a partir da relação com os outros e consigo mesmo.

Para Charlot (2000) o conceito de relação com o saber é “uma forma da relação com o mundo: é essa a relação básica”(p.81), onde dois mundos vivem em busca de harmonia: a criança, que antropologicamente é considerado um ser inacabado, e em seu entorno o mundo “pré-existente e estruturado”. A complexidade na busca da construção de uma definição definitiva para a relação com saber segue uma linha do tempo através dos anos de 1982, 1992 e 2000, sendo esta sua última e definitiva concepção e que engloba as demais.:

A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso, mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa em tal situação (CHALOT, 2000, p.81).

Essa conceituação, de acordo com, Souto (2013a) em torno da relação com o saber evidencia potencial que:

Enriquecer as discussões no âmbito do trabalho pedagógico, tanto de formação como de atuação docentes, inscrevendo as problemáticas da mobilização, produção de sentido, relações e saberes no interior da reflexão educacional (SOUTO, 2013, p.21).

Charlot corrobora com a existência de um conjunto de relações que dão forma a uma rede de conceitos que envolvem o desejo de saber, a representação do saber e as relações de saber. O desejo de saber foi amplamente discutido na perspectiva antropológica do ser em quanto ser em formação. Aristóteles já disse em sua metafísica: ‘Todo homem deseja saber’. Então a partir da sugestão Aristotélica, é a situação que podemos vivenciar no ato de aprender. Assim, de acordo com Ferreira:

O saber é definitivo como categoria que compõe o mundo e não que se supõe fora dele. O estranhamento que percebemos em relação com o saber e aí é que está o erro, é torná-lo como entidade separada, desvinculada de qualquer realidade (FERREIRA, 2000, p.294).

A representação do saber é uma imagem que se é criada como modelo e que na verdade reflete as crenças, valores, atitudes e opiniões intrínsecas no sujeito. Por sua vez, as relações de saber são relações sociais relacionadas ao aprender, sendo assim, é parte constituinte da relação com o saber.

Ao empenhar-se com uma abordagem investigativa sobre a relação do docente com o saber, sua formação e seu trabalho pedagógico, partindo da hipótese que o sujeito e suas relações constitutivas que se sobrepõem num processo permanente de vir-a-ser, este que constitui não apenas o sujeito, mas também a realidade que o cerca numa dinâmica recorrente.

Nessa dinâmica entre conhecimento e realidade educacional, numa abordagem complexa, encontra-se a formação e o trabalho docente na perspectiva de uma discussão sobre a relação com o saber, o que para Charlot (2000):

realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular (p. 41).

Para tanto, a relação com o saber deve ser analisada de acordo com as relações que se estabelecem, em não isoladamente, ou seja, descontextualizadas dos processos epistêmicos, foco trabalhado pelo autor, e sistemas simbólicos que a representa enquanto objeto de pesquisa. O desejo de saber foi amplamente discutido na perspectiva antropológica do ser em quanto ser em formação. A representação do saber é uma imagem que se é criada como modelo e que na verdade reflete as crenças, valores, atitudes e opiniões intrínsecas no sujeito. Por sua vez, as relações de saber são relações sociais relacionadas ao aprender, sendo assim, é parte constituinte da relação com o saber.

Em síntese, a teoria desenvolvida por Bernad Charlot é, no mínimo, instigante, pois nos convida a rever conceitos e repensar nossas atitudes. Prudente e analítico ele passeia, com

maestria, desmistificando a temática fracasso escolar percorrendo um caminho a partir da visão da relação com o saber através da sociologia do sujeito, “foco das relações que se entrelaçam”, e nele encontram-se o saber e o aprender onde o saber-objeto passa por ilimitadas formas do aprender, e este identificado com as “esferas de saberes” contribui nessa relação de integração consigo mesmo, com os outros e com o mundo, além de fazer uma reflexão, com novos elementos simbólicos, sobre o docente sua relação de saber e sua atuação dentro do contexto escolar, conforme Paulo Freire:

Assentando suas bases conceituais da relação com o saber num diálogo cuja transversalidade atravessa tanto a Sociologia, Antropologia, Filosofia, Psicologia quanto a Educação em busca de respostas possíveis e coerentes às indagações do objeto, Charlot apresenta o docente, como elemento entendido como sujeito nessa relação permanente com o saber e que utiliza este como instrumento tanto na sua própria formação quanto na dos alunos dentro do seu trabalho pedagógico. Enfim, o desafio do docente, ao longo da sua jornada, é perceber a complexidade dos elementos de sustentam a sua formação, e a sua relação com o saber e o aprender que emergem em sua prática pedagógica.

Cenário do estudo

Com base nas considerações anteriores, este artigo se propõe a analisar a relação epistêmica com o saber de docentes do ensino superior, considerando suas concepções e práticas em sala de aula a luz da teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot (2000). Para alcançar os dados almejados optou-se por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, considerando que este tipo de estudo busca compreender o fenômeno pesquisado. Segundo Minayo (2007), este tipo de pesquisa detém seu olhar para uma realidade que não pode ser quantificada, ou seja, visa à compreensão e interpretação de um contexto social sempre atenta ao universo dos sentidos, significados, crenças, valores, atitudes, motivos e aspirações que a permeiam. Portanto, “esse conjunto de fenômenos humanos se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2011, p. 21).

A partir dos pressupostos, classificamos esta pesquisa como sendo do tipo descritiva por considerar de grande importância identificar a relação entre as variáveis que interferem no fenômeno pesquisado, assim como determinar a natureza dessa relação. Segundo Gil (1999), a pesquisa descritiva visa delinear as características de determinado grupo social ou fenômeno

ou até mesmo instituir relações entre variáveis. Um ponto importante a ser observado neste tipo de pesquisa está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistêmica.

Assim, os dados que compuseram o corpus deste estudo estão relacionados a uma atividade proposta na disciplina didática do ensino superior do Programa de Pós-graduação de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em setembro de 2013. A atividade consistiu em observar práticas educativas de 04 docentes do ensino superior privado e público, norteada pela Teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot (2000). Para tanto, definiu-se como instrumentos de coleta: o questionário online semiestruturado, observação não-participante.

Quadro 1 - Sujeitos de Pesquisa

Sujeito	IES	Tempo de docência	Tempo de docência a IES	Curso	Disciplina	Tempo de Observação
Docente 01	Pública	25	17	Pedagogia	História da Educação	4h
Docente 02	Pública	24	24	Odontologia	Anatomia 1	4h
Docente 03	Privada	12	3	Pedagogia	Psicologia da Educação	4h
Docente 04	Pública	13	7	Pedagogia	Relações Etnicorraciais no Brasil	4h

O questionário online foi enviado para os sujeitos pesquisados via formulário eletrônico *Google Docs*¹. O questionário foi elaborado com 09 questões, sendo 06 questões fechadas e 03 questões abertas. As fechadas tiveram o propósito de mapear o perfil do sociocultural dos sujeitos e as abertas, identificar concepções sobre o aprender e o saber docente. Já na Observação não-participante, buscou-se atuar como um espectador atento para assim relacionar o perfil e concepções do docente, dados recepcionados no questionário, com a prática educativa docente em sala de aula, fazendo um exame minucioso sobre o fenômeno no todo ou em partes, ou seja, “ é a captação precisa do objeto examinado” (RICHARDSON, 2009, p.259).

¹ O *Google Docs* é um pacote de aplicativos do Google baseado em AJAX que funciona totalmente *online* e permite aos usuários criar e editar documentos ao mesmo tempo colaborando em tempo real com outros usuários, incluindo formulários que podem ser preenchidos como questionários.

Para a análise dos dados, elegemos a técnica da Análise de Conteúdo – AC – de BARDIN (2009) e MORAES (1999), que é uma metodologia capaz de analisar os mais diversos tipos de documentos, extraíndo as respostas dos sujeitos para além do que eles quiseram dizer (BARDIN, 2009). A metodologia insere-se tanto na objetividade quanto na subjetividade no olhar do pesquisador ao interpretar os sentidos na leitura e interpretação de documentos do tipo verbal, não verbal, sonora, visual, audiovisual. No caso desta pesquisa, os questionários e as notas de campos da observação não-participante foram analisadas pelas características da informação que foram percebidas nas expressões dos sujeitos pelo olhar do pesquisador, caracterizando uma análise temática dos dados. Segundo Moraes (1999) compreende-se a Análise de Conteúdo (AC) a partir de cinco etapas: preparação das Informações, unitarização, categorização, descrição e interpretação.

No processo de categorização dos dados foram definidas categorias *a priori*, ou seja, criadas antes mesmo da coleta dos dados a partir da fundamentação teórica e teve como objetivo de identificar eixos de coleta e análise de maneira mais objetiva de acordo com os dados obtidos. Para definir as categorias de análise, resgatou-se o objetivo geral deste trabalho, que consiste em analisar a relação epistêmica com o saber de docentes do ensino superior, considerando suas concepções e práticas em sala de aula.

- Concepção do saber;
- Práticas docentes enquanto processo para a construção do saber;
 - Prática reflexiva;
 - Percepção do saber construído socialmente;
 - Prática dialógica para apropriação do saber.

A escolha das categorias e subcategorias deu-se através da etapa de unitarização das respostas dos sujeitos coletadas no questionário e da observação. Em referência à categorização, o processo constituiu-se em reunir as unidades de sentido por suas semelhanças semânticas, isto é, relacionando os significados das expressões usadas pelos sujeitos. A partir dessa categorização e posterior análise, pôde-se compreender as relações entre as concepções do aprender e saber docente com sua prática educativa que será descrita e analisada no próximo tópico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise vem com interesse de identificar como acontece a relação do docente de Ensino Superior com o saber e suas práticas educativas observando se existe a promoção do aprender por parte do educando .

Através da união dos instrumentos da pesquisa, foram elencadas categorias a partir dos estudos sobre a dimensão epistêmica trazidas por Bernard Charlot, onde o aprender passa por uma transição de não posse a posse do saber, cuja existência está depositada em saberes-objetos (objetos, locais e pessoas).

Duas categorias resultaram desta dinâmica que foram: Concepção do saber e Prática docente enquanto processo de construção do saber. Sendo que a segunda trouxe a necessidade de três subcategorias: 1) Prática reflexiva; 2) Percepção do saber construído socialmente; 3) Prática dialógica para apropriação do saber.

A categoria - Concepção do saber - vem esclarecer o entendimento que os docentes têm sobre o saber e ações sobre a relação do saber existente no espaço educacional. Já a Prática docente nos revela a relação existente entre a dimensão epistêmica do saber e a prática pedagógica, que são classificadas por meio dos processos epistêmicos: objetivação-denominação onde há uma relação entre o saber-objeto e o sujeito; Imbricação do eu na situação, onde o aprender está relacionado ao domínio da atividade; e por fim, distanciamento-regulação onde o aprender acontece a partir da relação com os outros e consigo mesmo.

Categoria 1 – Concepção do saber

Nesta categoria os docentes apresentam elementos que Bernard Charlot explicita em sua teoria, nos mostrando a preocupação em planejar e executar as aulas relacionando-as com as experiências e a participação ativa do aluno, favorecendo, desta forma, uma aula atrativa e produtiva. Charlot (2000) nos diz: “uma aula “interessante” é uma aula na qual se estabeleça, em forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro”(2000, p.73, grifo do autor). Vejamos algumas considerações dos educadores as quais podemos ver algumas dessas ideias :

Uma das questões centrais para mim é perceber como o aluno constrói o seu argumento, quais são os elementos centrais da sua argumentação. Também procuro saber quais são os temas que o aluno mais se motiva a debater em sala de aula. Procuro também perceber como o aluno relaciona os temas estudados em sala de aula com as questões da sua vida e do seu cotidiano. [docente 01]

Suas participações ativas tanto na aula teórica como nas práticas, com questionamentos e discussões sobre o tema em foco. [docente 02]

A participação em debates em seus segmentos pedagógicos o que pode ser refletido na fala de acordo com o embasamento teórico estudado e vivenciado em sala de aula. [docente 03]

Acho que devemos levar em consideração as experiências dos alunos relacionando-as a teoria, dessa forma poderemos compreender melhor essa relação do indivíduo com o saber. [docente 04]

A partir das falas, podemos perceber que os docentes dialogam entre si, ou seja, possuem uma concepção de saber que demonstra a importância do aluno nas práticas discursivas e valoram as experiências dos mesmos quando trazidas para o contexto escolar, como forma de promover aulas mais significativas. Então, podemos identificar que eles possuem uma concepção de saber voltada para a construção social do saber e não apenas individual, individualizada, fragmentada e desconectada da teoria. Para tanto, buscam instigar a participação dos alunos na produção do saber, fomentando inseri-los neste contexto educativo e formativo como ser social ativo relacionando teoria e prática.

Categoria 2 – Prática docente enquanto processo de construção do saber.

Nesta Categoria, os docentes expuseram a necessidade de se pensar em diferentes metodologias para assim diversificar as aulas tornando-as mais prazerosas, sempre correlacionando a teoria e a prática vivenciada pelos alunos. Para se apropriar do saber o aluno tende a eleger saberes-objeto, que podem ser livros, pessoas, atividades a serem dominadas. Esses saberes-objeto os auxiliam no processo de aponderamento do saber. Por isso, o docente assume um papel tão importante na formação do aluno. Charlot nos diz: “aprender, é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com ajuda de pessoas que ajudam a aprender” (CHARLOT, 2000, p68).

A seguir podemos observar os relatos de alguns docentes:

A diversidade da metodologia é um caminho para que os alunos possam trilhar a partir de suas opções e formas de estudar o seu caminho de aprendizagem. [docente 01]

Dado a oportunidade de explorarem dúvidas e questionamentos na aula teórica, depois com a aula prática os objetivos da teoria ficam mais claros por que eles se dividem em grupos e trabalham no material prático. [docente3]

Ao fazer essa relação podemos observar que o modo de fazer pelo qual é decidido trabalhar torna-se de grande importância na apropriação do saber, adequando as metodologias às turmas e aos sujeitos fica mais fácil chegar a um entendimento mais rápido, como explicita Charlot, “Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas” (CHARLOT, 2000, p. 68).

Nessa Categoria- Prática docente enquanto processo de construção do saber elegemos três subcategorias: Subcategoria 1: Prática reflexiva. Observamos que os docentes resgatam durante o processo educativo os saberes já intrínsecos nos educandos, através de temáticas às quais os mesmos se identificam, assim as aulas passam a ser contextualizadas de acordo com a realidade vivenciada, passando a ter um sentido prático e até mesmo prazeroso para os mesmos, além de oportunizar novas compreensões, ou seja, de forma hipertextual onde um tema leva a outro formando uma grande rede de conexões.

Na observação em sala de aula, o docente 1 provocou uma dinâmica coletiva onde as perguntas individuais são lançadas para o grupo como questionamentos e assim instigando todo o grupo a participar e colaborar com a discussão. Outro aspecto observado na prática deste docente foi a estratégia utilizada para estimular a reflexão do grupo quando ao desenhar no quadro uma linha do tempo propôs ao grupo uma construção lógica da temática trabalhada na aula anterior. Já a docente 4, aproveitou uma questão cotidiana levantada por um aluno, com ampla divulgação na mídia, para introduzir e relacionar com as temáticas que iria trabalhar naquela aula.

Professora, a senhora viu o que a jornalista falou sobre os médicos cubanos? Que racista. [notas de campo - docente4]

Os docentes 2 e 3 não foram citados acima, pois não percebemos o exercício de uma prática reflexiva durante o pequeno período de observação e nem mesmo em suas respostas no questionário. As informações e saberes trazidos para a sala de aula pelos alunos devem ser valorizados pelos educadores como forma de incentivá-los a refletir e argumentar sobre seus próprios saberes. Por isto, os saberes experienciais não devem ser ignorados pelo educador, visto que ele possui saberes diferenciados e de grande valor para a sua formação acadêmica. O educador tem que trazer a possibilidade do dinamismo nas aulas, sendo o mediador/facilitador na apropriação do saber, constituindo desta forma “um mesmo movimento, um saber-objeto em sujeito consciente de ter-se apropriado de tal saber. O saber aparece então como existente em si” (CHARLOT, 2000, p. 68).

Concluimos que sendo o homem um ser em construção, a prática diária e suas experiências acumuladas frutificam saberes que podem ser reinventados e renovados. Assim,

o educador quando estimula práticas de reflexão e a argumentação em suas aulas, estará em contrapartida formando sujeitos sociais críticos que dominam a teoria e pronto para confrontá-la com a prática. Neste sentido, “o homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber” (FREIRE, 1974, p.47).

A Subcategoria 2- Percepção do saber construído socialmente- busca perceber na prática docente de que forma o mesmo oportuniza a construção social do saber. Enfim, quais as contribuições do EU para o grupo e vice-versa, uma vez que os conhecimentos prévios possuem grande valor na formação do sujeito e na percepção do que já sabe e do que pode saber:

Uma das questões centrais para mim é perceber como o aluno constrói o seu argumento, quais são os elementos centrais da sua argumentação. [docente 01]

Através da socialização em grupo e debates do grande grupo, sobre temas relevantes dentro da disciplina. [docente 03]

Tento perceber nessas discussões como os alunos compreenderam a temática abordada. Se realmente se apropriaram do conteúdo. Sempre ouço o que os alunos têm para falar, uma ideia, algo que viram na mídia. Tento fazer uma relação desse conhecimento prévio do aluno com a teoria. [docente 04]

Nos relatos acima podemos perceber que a docente 1 e a 4 valorizam a prática da argumentação, já a 3 procura focar em temas de sua disciplina não sendo aberta a integração de outras, a docente 4 traz um elemento que os demais não citaram que é a valorização do conhecimento prévio, trazer o que o aluno sabe para classe demonstra que somos democráticos com o saber, pois não existe aquele dono da verdade, o domínio existe na relação com o outro e com as práticas vivenciadas, assim sendo, “aprender é o domínio de uma atividade “engajada” no mundo” (CHARLOT, 2000, p. 69).

Finalizando a subcategoria 3 - Práticas dialógicas para a apropriação do saber-Percebe-se que os educadores trazem em suas aulas elementos de troca de saberes, mostrando que o conhecimento pode ser adquirido de diversas formas uns com os outros:

Penso que a principal relação é a troca de experiência entre todos. Procuo confrontar as opiniões expressas em sala para descortinar os saberes que estão ali presentes e "descobrir" juntos novas questões, novos saberes que sejam significativos para os alunos. [docente 01-grifo do sujeito]

Sempre estamos aprendendo juntos. O conhecimento é uma via de mão dupla. [docente 04]

Então podemos observar que os docentes trazem o aprendizado dos educandos para a classe, oportunizando um nível participativo na relação com o saber, podendo existir a

partilha em grupo. Em suma, “aprender significa, então, entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle do seu desenvolvimento pessoal”(CHARLOT, 2000, p. 70).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa teve como proposta perceber a dinâmica existente nas salas de aulas do Ensino Superior analisando a relação epistêmica com o saber de docentes, considerando suas concepções e práticas em sala de aula. Daí podemos perceber a relação do saber com o sujeito (aluno), não podendo esquecer suas raízes, seus tempos, suas realidades, o saber construído coletivamente a partir do ‘EU’.

Sabemos que na escola de modo geral a subjetividades dos sujeitos são pouco trabalhadas, sempre partindo de uma visão excludente dos que se mostraram mais fragilizados, priorizando a representação do bom aluno, ou seja, o que melhor se adequa ao método do docente e as regras da instituição.

A mudança de uma valorização do sujeito se tornará real quando os vários segmentos (comunidade escolar – governo - comunidade) percebam o papel de cada um, já que as dificuldades existem e não há um único culpado como explicita Charlot (2000): “o verdadeiro “responsável” é a própria sociedade, que produz e reproduz desigualdades, faltas e deficiências” (p.28 – grifo do autor).

Seguindo essa linha de pensamento, podemos ter de fato um modelo de escola democrática, ou seja, quando não se procurarem culpados e sim soluções. Portanto os docentes são tão vítimas quanto os alunos, a família e a sociedade. O entendimento de que somos dotados de inteligência, apesar das limitações inerentes ao ser humano, tem que está presente na escola, ao contrário do fracasso, das desigualdades sociais, dos índices cada vez mais recorrente de analfabetismo ou alfabetismo funcional.

Através deste estudo podemos identificar práticas pedagógicas em que os docentes procuram incentivar a construção de saberes através de suas práticas. Verificamos, no entanto, que apenas dois docentes percebem e valorizam o saber do educando, motivando-os a aprender e apropriar-se do saber de uma forma crítica e construtiva. Enquanto, os outros dois permanecem numa abordagem pedagógica tradicional.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 2009.

FERREIRA, Dirceu Fernando. **CHARLOT, Bernard. DA RELAÇÃO COM O SABER. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.** Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/620/565>>. Acesso em: 01 out. 2013.

FREIRE, Paulo. **EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GIL, Antônio Carlos. **MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA SOCIAL**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Adriana Aparecida Molina; MARQUESIN, Denise F. Bagne. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. **Horizonte**, São Paulo, SP, v. 24, n. 1, p.101-103, 2006.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) **PESQUISA SOCIAL: TEORIA, MÉTODO E CRIATIVIDADE**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro. DP&A Editora. 2006.

SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

SOUTO, Natália Queiroz de Oliveira. **DIÁLOGOS ENTRE A RELAÇÃO COM O SABER DO PROFESSOR, SUA FORMAÇÃO E O TRABALHO PEDAGÓGICO**. 2013. 221 f. Dissertação (Mestrado) - Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Cap. 1.

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