

O PROFESSOR COMO PRODUTOR DE CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO

Moacyr Ribeiro do Valle Filho

Se admitirmos como premissa que o aprendiz, qualquer que ele seja: criança, adolescente ou adulto, é, em última análise, o artífice de seu próprio conhecimento, auxiliado ou não pela escola, somos obrigados a rever os conceitos de Ensino e de Aprendizagem e a reconhecer na docência a sua dimensão criadora.

Sob esse prisma, o professor não é responsável somente pelo Ensino, *strictu sensu*, mas deve se engajar na busca de conhecimento sobre o processo de aprendizagem, matéria bruta da sua lida diária. A Universidade deve instrumentá-lo para que sua ação criadora de conhecimento possa se manifestar plenamente e as instituições responsáveis pela educação de 1º, 2º e 3º graus precisam reconhecer, e portanto viabilizar, o papel do professor como produtor do conhecimento sobre o ensino.

As afirmações acima podem parecer, num primeiro momento, corriqueiras a um leitor desavisado que passaria por elas sem sentir nenhum tipo de abalo ou calafrio. Questionado se concorda com elas, este leitor provavelmente responderia com outra pergunta: Mas não é isso o que ho je se faz?

Não, não é bem isso o que hoje se faz.

Hoje a escola está organizada segundo uma concepção epistemológica na qual o conhecimento está, ou pode ser, constituído fora do sujeito conhecedor, e que pode, depois de pronto, ser por este "absorvido". O ensino pressupõe que a transferência do conhecimento acabado, de fora para dentro do aprendiz, é possível e que os problemas daí advindos são meramente questões de método. Esta concepção permite estabelecer nitidamente o papel do professor e do aluno, permite subdividir o "conteúdo" em pequenas frações que são ministradas seqüencialmente e autoriza a reunião de vários estudantes em um mesmo local (sala de aula) para receber, ao mesmo tempo, os mesmos "ensinamentos".

Os "desvios" na aprendizagem são vistos como desvios, isto é, alteração da ordem normal dos acontecimentos devido a causas espúrias aleatórias, que, se conhecidas e controladas, podem ser eliminadas.

Existe outra maneira de conceber esses mesmos acontecimentos?

Sim. Um outro conjunto de pressupostos altera radicalmente a visão que se tem dos mesmos fatos.

Uma série de trabalhos, como os desenvolvidos por Piaget e Vygotsky, permite sustentar uma perspectiva epistemológica construtivista, em que o sujeito é o construtor de seu próprio conhecimento, da qual se pode inferir várias consequências para o trabalho do "aluno" e, "naturalmente", para o trabalho do "professor".

Este é um ponto importante da discussão sobre a aprendizagem e conseqüentemente sobre o ensino pois qualquer ação docente refletida está sempre, em maior ou menor grau, comprometida com noções acerca do que é o conhecimento e de como ele evolui. Vejamos:

1 — se o conhecimento, entendido na forma mais geral possível, é sempre fruto de uma construção pessoal do sujeito a partir da sua interação com o objeto,

2 — então o conhecimento que o professor tem acerca do ensino é também fruto das interações das quais participou.

Vale a pena explicitar aqui o que está se entendendo por objeto, caso contrário, a idéia acima se torna demasiadamente vaga.

Se concebemos objeto como "qualquer coisa colocada à frente do sujeito", ou seja, "tudo o que se apresenta à

percepção", então, tanto uma idéia, a idéia apresentada por um outro sujeito, como um material manipulável qualquer participam dessa interação onde se gera o conhecimento.

Assim, podemos compreender melhor Piaget quando diz que "... o conhecimento procede a partir, não do sujeito, nem do objeto, mas da interação entre os dois...".

O que vale dizer: o conhecimento não é inato, não está pré-formado no sujeito, bastando esperar que ele amadureça para que se torne disponível, nem está nos objetos, pronto para que o sujeito dele se aperceba, ou seja, o conhecimento não está pronto, nem em um, nem em outro, precisa ser construído. E é construído pelo sujeito, a partir de sua interação com o objeto.

Essa construção passa por etapas, estágios de desenvolvimento cognitivo. Existem, no entanto, diferenças muito marcantes nas formas pela qual a interação Sujeito-Objeto se realiza ao longo dessas etapas. A criança, no início, não tem muitas possibilidades ou instrumentos para interagir com o "mundo externo" e, poderíamos dizer em linguagem comum, que ela é obrigada a construir os seus próprios mecanismos e instrumentos de interação; que tem até mesmo de construir o "Objeto" para poder se constituir como "Sujeito".

Deixando de lado essas etapas, que são provavelmente conhecidas de todos, vamos imaginar o sujeito que já construiu as suas estruturas cognitivas num nível que se costuma dizer "Formal". Vamos imaginar o professor.

O professor é capaz de trabalhar sobre o possível e o provável, é capaz de interagir com o mundo simbolizado, inclusive através da palavra escrita. Provavelmente conhece algo sobre a aprendizagem e o ensino. Neste contexto, é conhecimento aquilo que ele construiu, ao longo de sua vida.

Surge, todavia, o problema de tentar caracterizar esse "conhecimento sobre o ensino".

Julgamos que a melhor maneira seria dizer que o conhecimento que o professor tem sobre o ensino é aquele que usa quando tenta ensinar, isto é, quando tenta fazer alguém vir a conhecer algo que ele supõe que já conhece. Provavelmente, supõe também que o que pretende ensinar é verdadeiro, bom ou útil, em relação às suas concepções de verdadeiro, bom e útil. Ainda mais, pode pressupor que o outro desconhece, pelo menos na forma em que ele conhece.

E como o professor aprendeu o que ele conhece sobre o ensino?

Novamente somos obrigados, por uma questão de coerência, a dizer que foi através de uma construção pessoal a partir de sua interação com o objeto. E, quando pensamos no professor como o profissional do ensino, o objeto com o qual interagiu durante sua "formação" talvez pudesse ser, dentre outras coisas, identificado com o meio escolar onde viveu, cheio de salas de aula, provas, bedéis, professores, livros, colegas, tarefas, recreio, créditos e até modelos de ensino, de uma maneira específica, e, de uma maneira abrangente, com o meio sócio-político-econômico onde esteve inserido.

Seria permitido, no entanto, destacar a escola de formação de professores desse contexto, pois foi aí que ele recebeu informações elaboradas sobre o ensino e a aprendizagem.

O que ele recebeu pronto, em termos de teorias e modelos de ensino e de aprendizagem é o que ele sabe acerca desse assunto? Provavelmente não. O mais provável é que essas informações, deformadas ou não ao longo do processo, tenham servido como componentes na elaboração de sua própria concepção.

No entanto, para o professor já formado e em exercício seguramente e, para o formando talvez eventualmente, é a prática docente na qual obrigatoriamente existem alunos, que exige a reconstrução constante de seu conhecimento sobre o ensino. Reconstrução esta que joga fora, guarda, altera o conhecimento anterior e gera novos problemas; ponto de partida para novas reformulações.

O critério acima assumido, de que o conhecimento sobre o ensino é aquele que o professor usa quando tenta ensinar gera uma série de dificuldades quando se busca descrever esse conhecimento, pois ele não é público, não está disponível e não coincide, muitas vezes, nem mesmo com a descrição que o próprio professor dele faz. Isto talvez porque ele não é formalizado. E por que o seria?

É esse conhecimento sobre o ensino, construído pelo próprio professor — parte integrante e não acessória da docência — que, pela própria natureza, está sempre em construção, que deve ser reconhecido como objeto digno de ser estudado urgentemente.

Mas para que isso seja possível é necessário reconhecer o professor como o investigador responsável por esse estudo o que torna indissociável a docência e o refletir sobre ela.

Qual a natureza desse conhecimento?

Em essência não é distinto de qualquer outro conhecimento uma vez que é produzido da mesma maneira e se presta aos mesmos fins.

A ação de ensinar é necessariamente intencional e portanto pressupõe um conhecimento que a coordene. Como se trata de uma ação voltada para se conseguir um certo resultado, ela se orienta a partir de uma previsão e se ordena e reordena à luz do desenrolar da execução, ou seja, ela se redefine na própria efetivação e isto gera conhecimento sobre a própria ação. O ensinar, ou melhor, o tentar ensinar, gera conhecimento sobre o ensino, uma vez que não pode prescindir dele.

Este conhecimento sobre o ensino, que o professor constrói no ato mesmo de ensinar, torna-o um professor experiente, aquele que possui experiência, ou seja, conhecimento gerado na e para sua própria ação docente.

Costuma-se dizer que a experiência não se transfere, posto que ela está indissociavelmente ligada à prática pessoal. Isto, se verdade, significa simplesmente que esse conhecimento sobre o ensino, gerado no ato de ensinar, é privado, pelo menos num primeiro momento.

Daí, poder-se dizer que a transferência pura e simples não existe. Se existisse, exigiria compatibilização dos pontos de vista ou referenciais dos sujeitos participantes da transferência, o que representaria também uma construção. Assim, o conhecimento para se tornar público precisa, no mínimo, ser reconstruído e efetivamente o é.

Modelos e teorias sobre o ensino representam, desta maneira, formas públicas de conhecimento sobre o ato de ensinar, podendo ser reconhecidos como mais ou menos científicos, dependendo dos procedimentos que foram empregados durante a construção.

Não é preciso dizer que essas teorias e modelos, ao se transformarem em objetos de estudo e ensino, são novamente reconstruídos, desta vez, por cada um dos sujeitos-professores, que em sua ação docente fazem uso, não da forma pública que lhes foi apresentada, mas da forma privada amalgamada na sua própria experiência podendo estar, portanto, enriquecida ou deformada.

Como a Universidade pode promover o "futuro" professor a construtor do conhecimento sobre o ensino?

Liberando-o das tarefas superestruturadas e promovendo espaço de criação. Isto implica no abandono parcial do modelo que prega a informação antes da aplicação, a apresentação da "teoria" antes da "prática" e admite que estas ocorrem de maneira simultânea. A tentativa de aplicação, a ação prática, gera a necessidade de estruturação e a busca de informações que a subsidiem que, por sua vez, reorientam a ação e assim sucessivamente. Afinal de contas, pode-se dizer: A separação Teoria-Prática nada mais é do que uma construção teórica.

Qual o papel da Prática de Ensino na formação do professor envolvido na construção do conhecimento sobre o ensino?

Em linhas gerais diríamos que é viabilizar o encontro do "futuro" professor com o objeto próprio de seu estudo, ou seja, o ato de aprender, desafiando-o a ser o promotor das situações onde o aprender ocorra. Dito de uma maneira popular: É transformar o "futuro" professor em um professor "já", colocado frente ao problema pedagógico substancial de gerar a situação de aprendizagem.

O que caracteriza o trabalho em Prática de Ensino que promove o professor como construtor do conhecimento?

Poderíamos dizer que a característica essencial desse trabalho se traduz pela presença de um desafio. A presença do não conhecido, que cria expectativas e previsões, mobiliza o desafiado, gerando a ação, enquanto a ausência de certezas o induz a procurar confirmações, gerando a reflexão.

O desafio consiste na busca de soluções aos problemas que os "sempre" aprendizes, "futuros" professores, identificam no desenrolar das suas próprias tentativas de ensinar algo a alguém.

Não importa, salvo o quanto se perde em termos de generalizações futuras, a maneira com que são arranjadas as atividades da disciplina Prática de Ensino, podendo até mesmo, nos casos mais pobres, consistir de simulações de aulas com adultos, desde que o essencial seja preservado, o que corresponde a alguém tentar ensinar algo que acredita conhecer, a alguém, que acredita desconhecer esse algo. E se, porventura, esse alguém realmente desconhece, então não se tem mais uma simulação e sim uma situação onde de fato pode ocorrer aprendizagem.

A estratégia básica consiste, portanto, em colocar o futuro professor frente ao fenômeno epistemológico essencial: o sujeito, circunstancialmente definível como aluno, construindo conhecimento.