

OS SABERES IMPLICADOS NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR¹

Dermival Saviani²

Introdução

Desafiado pelo tema desta mesa-redonda, sou levado a refletir sobre o seu próprio enunciado: "A formação do educador e os saberes que a determinam". De-terminar significa de-finiir, de-limitar, dar contorno a, circunscrever, configurar. Assim, recorrendo à sinonímia, podemos dizer que o tema desta mesa nos solicita pensar sobre os saberes que definem, delimitam, dão contorno, circunscrevem ou configuram a formação do educador. Em outros termos, trata-se de se responder à questão sobre o que é necessário a alguém saber para se constituir, para se converter em educador. Ora, educador é aquele que educa, isto é, que pratica a educação. Portanto, para alguém ser educador é necessário saber educar. Assim, quem pretende ser educador precisa aprender, ou seja, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador. Em outros termos, ele precisa dominar os saberes implicados na ação de educar, isto é, ele precisa saber em que consiste a educação. Segue-se, pois, que se invertem os termos da questão: em lugar de os saberes de-terminarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador.

¹ Trabalho apresentado na mesa-redonda "A Formação do educador e os saberes que a determinam" no Encontro Estadual Paulista sobre Ensino, do Estado de São Paulo, SP, 30.5.1994.

² Universidade de Campinas (UNICAMP)

Diz-se-ia que este é um jogo de palavras. Com efeito, os saberes que determinam a formação do educador são, por certo, aqueles saberes que correspondem à natureza própria da educação, sendo, portanto, por ela determinados. Logo, dizer que é a educação que determina os tipos de saber que entram na formação do educador é o mesmo que dizer que existem certos tipos de saber que determinam a formação do educador. Veremos, no entanto, que essa diferença é menos importante do que parece, acarretando profundas consequências no entendimento da natureza da formação do educador.

Conscientes, pois, por nos aproximarmos um pouco da natureza da educação, retomando uma reflexão iniciada em 1984 (Saviani, 1995, p. 11-7, *passim*).

1 A natureza da educação: os saberes daí decorrentes

Sabemos que a origem da educação se confunde com as origens do próprio homem. E porque a educação é um fenômeno específico dos seres humanos, a compreensão de sua natureza passa pela compreensão da natureza humana. Diferentemente dos outros animais que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência, sem o que ele perece. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem de adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la de acordo com suas necessidades.

Portanto, para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza criando um mundo humano (o mundo da cultura). Esse processo implica, primordialmente, a garantia da subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais (trabalho material).

Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em idéias as os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (idéias), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Trata-se aqui do trabalho não-material, isto é, a produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente a educação se situa nessa categoria do trabalho não-material.

Cabe, porém, considerar que, se a educação, pertencendo ao âmbito da produção não-material, tem a ver com idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitu-

des, habilidades, tais elementos não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem.

Nessa forma, isto é, considerados em si mesmos como algo exterior ao homem, esses elementos constituem o objeto de preocupação das chamadas ciências humanas, em contraposição às ciências da natureza. Diferentemente, do ponto de vista da educação, ou seja da perspectiva da pedagogia entendida como ciência da educação, esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilarem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza. Com efeito, o que não é garantido pela natureza tem de ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens.

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele própria produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Em suma, os diferentes tipos de saber, do ponto de vista da educação, não interessam em si mesmos. Eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos, isto é, para que integrem o gênero humano. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem; vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar, é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo.

Conseqüentemente, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado, a educação tem de tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.

O fenômeno educativo, tal como aqui foi considerado, manifesta-se desde a origem do homem pelo desenvolvimento de processos educativos inicialmente coincidentes com o próprio ato de viver, os quais foram se diferenciando progressivamente até atingir um caráter institucionalizado cuja forma mais conspícua se revela no surgimento da escola. Esta aparece de início como manifestação secundária e derivada dos processos educativos mais gerais, mas vai se transformando lentamente ao longo da história até se erigir na forma principal e dominante de educação. Esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo ho-

memória sobre o mundo da natureza. Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, "natural", assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar. A etapa histórica em referência – que ainda não se esgotou – corresponde ao surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista, cujas contradições vão colocando de forma cada vez mais intensa a necessidade de sua superação. Levando em conta os contornos assumidos pelo fenômeno educativo no contexto da sociedade atual, tentemos identificar os principais tipos de saber nele implicados.

2 O processo educativo: os saberes que o configuram

O processo educativo é um fenômeno complexo, todos reconhecem. Tentando apreendê-lo na sua manifestação concreta na sociedade atual, a observação imediata nos coloca diante de um universo empírico bastante heterogêneo, seja quanto às formas de organização e efetivação, seja quanto às representações que dele fazem seus agentes. Nesse contexto, os saberes nele envolvidos também se revelam da aparência de um caos irreduzível. Procedendo analiticamente e procurando identificar certas características comuns que possam constituir as notas distintivas do fenômeno educativo, chegamos a uma categorização dos saberes que, com uma boa margem de consenso, se entende que todo educador deve dominar e, por consequência, devem integrar o processo de sua formação.

2.1 O saber atitudinal

Esta categoria compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo. Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc. Trata-se de competências que se prendem à identidade e conformam a personalidade do educador, mas que são objeto de formação por processos tanto espontâneos, como deliberados e sistemáticos.

2.2 O saber crítico-contextual

Trata-se do saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Entende-se que os educandos devam ser prepara-

dos para integrar a vida da sociedade em que estão inseridos de modo a desempenhar nela determinados papéis de forma ativa e, o quanto possível, inovadora. Espera-se, assim, que o educador saiba compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação, de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade. A formação do educador envolverá, pois, a exigência de compreensão do contexto com base no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo, traduzida aqui na categoria do saber crítico-contextual.

2.3 Os saberes específicos

Nesse âmbito incluem-se os saberes correspondentes às disciplinas em que se recorre ao conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares – sejam elas oriundas das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes ou das técnicas ou de outras modalidades – obviamente considerados, como se assumiu, não em si mesmos, mas como elementos educativos. Isto é, que precisam ser assimilados pelos educandos em situações específicas. Sob esse ponto de vista não é lícito ao educador ignorar esses saberes, os quais devem, em consequência, integrar o processo de sua formação.

2.4 O saber pedagógico

Aqui se incluem os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo. Em verdade esse tipo de saber fornece a base de construção da perspectiva especificamente educativa com base na qual se define a identidade do educador como um profissional distinto dos demais profissionais, estejam eles ligados ou não ao campo educacional.

2.5 O saber didático-curricular

Sob essa categoria compreendem-se os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando. É, em sentido mais específico, o domínio do saber-fazer. Implica não apenas os procedimentos técnico-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pe-

pedagógico, como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos, visando a atingir objetivos intencionalmente formulados.

Isto é, em suma, o conjunto dos saberes que, em princípio, todo educador deve dominar e que, por isso, integrarão o processo de sua formação.

3 Determinações complementares: as formas e os agentes do saber educativo

Os saberes aqui arrolados foram categorizados sob o ângulo dos conteúdos de que são portadores. Entretanto, o eixo comum relativo às formas que se constituem e se expressam esses saberes se manifesta na diferença entre "sofia" (o saber decorrente da experiência de vida) e "episteme" (o saber decorrente de processos sistemáticos de construção de conhecimentos). Como se sabe, o vocábulo grego "sofia" significa a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir e seguir seus conselhos. Já "episteme" significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Conseqüentemente, se do ponto de vista da "sofia" um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da "episteme" um jovem pode ser mais sábio do que um velho.

Considerando, sob o ponto de vista da forma, os saberes implicados na formação do educador, é possível constatar que a forma "sofia" e também a forma "episteme" atravessam indistintamente os diferentes tipos de saber, ainda que com ênfases diferenciadas. Assim, se no caso do "saber atitudinal" tende a predominar a experiência prática e nos casos dos "saberes específicos" e do "saber pedagógico" prevalecem os processos sistemáticos, ficando em posição intermediária os saberes "crítico-contextual" e "didático-curricular". É certo que a forma "episteme" marca também o saber atitudinal assim como a forma "sofia" não está ausente do modo como o educador aprende os saberes específicos e o saber pedagógico. Com efeito, em qualquer medida em que se configuram como saber, implicam necessariamente um certo grau de sistematização, assim como a experiência de vida tem um peso que não pode ser desconsiderado na forma como se constroem os saberes específicos e o saber pedagógico. Observa-se mesmo que o grau de participação de cada uma dessas formas varia de acordo com a variação das teorias educacionais. Assim, a teoria da educação tradicional tende a situar o saber atitudinal no âmbito das condições organizacionais do trabalho pedagógico, trazendo para o centro dos processos sistemáticos os conteúdos de conhecimento e as formas de sua trans-

missão. Já a pedagogia nova traz para o próprio núcleo do processo educativo a formação de atitudes buscando sistematizar a experiência dos educandos como elemento de reconstrução dos próprios conhecimentos socialmente elaborados. Por sua vez, a pedagogia tecnicista coloca no centro de trabalho educativo o saber didático-curricular, cuja sistematização, a mais detalhada possível, é considerada garantia dos objetivos que se busca atingir.

Tendo em vista o exposto, não nos pareceu pertinente em nossa categorização falar em "saberes da experiência" como um tipo de saber ao lado dos demais, como o fizeram Tardif et al. (1991). Isto porque, a nosso ver, não se trata aí de um conteúdo diferenciado dos demais, mas de uma forma que pode estar referida indistintamente aos diferentes tipos de saber.

Uma outra determinação que cumpre assinalar diz respeito ao fato de que no tratamento dos diferentes tipos de saber, cabe levar em conta não apenas o grau efetivo ou potencial de seu domínio por parte do educador, mas também o domínio potencial e efetivo dos referidos saberes por parte do educando. Com efeito, ainda que integrem o trabalho educativo múltiplos agentes, o núcleo fundamental constitutivo do ato educativo é dado na relação educador-educando. Já no ponto de partida da relação pedagógica os educandos se apresentam como portadores não apenas potenciais, mas reais, de saberes relativos às atitudes, à compreensão do contexto, a conhecimentos específicos, às teorias educacionais e às questões didático-curriculares, saberes estes que devem ser atentamente levados em conta pelo educador e, portanto, devem integrar a sua formação.

4 A determinação fundamental: a relação educativa como prática social mediadora da prática social global

Na consideração dos saberes envolvidos na educação, cumpre levar em conta que eles implicam igualmente educadores e educandos; os quais se põem numa relação prática determinada socialmente como momento da prática social global, tendo nesta, portanto, o seu ponto de partida e seu ponto de chegada. Como tal, a prática educativa assume o caráter de mediação no seio da prática social não se justificando, pois, por si mesma, mas pelos efeitos que produz no âmbito da prática social global por ela mediada. Sua eficácia é avaliada, portanto, pelas mudanças qualitativas que provoca na prática social. Os agentes educativos são, então, antes como depois, mas também durante o ato educativo, agentes sociais cuja qualidade se modifica por efeito do trabalho pedagógico.

Essa peculiaridade da prática educativa põe em posições diferenciadas os dois polos da relação pedagógica: o educador e o educando (Saviani, 1996a, p.79-82). O ponto de partida de ambos é a prática social. Entretanto, em relação a essa prática comum, o educador, de um lado, e o educando, de outro, se encontram em níveis diferentes de compreensão e, portanto, de inserção na prática social. Enquanto o educador tem uma compreensão que poderíamos denominar de "síntese precária", a compreensão do educando é de caráter sincrético. A compreensão do educador é sintética porque implica uma certa articulação dos saberes que detém relativamente à prática social, o que lhe permite dispor a relação educativa como um processo cujo ponto de chegada é percebido com razoável clareza. Tal síntese, porém, é precária, uma vez que, por mais articulados que sejam os saberes que domina, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com educandos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão do educando é sincrética, uma vez que, por mais saberes que detenha, sua própria condição de educando implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica com a prática social de que participa.

Considerando a relação educativa agora sob o ângulo do ponto de chegada, que é a própria prática social, verifica-se que neste ponto, ao mesmo tempo que o educando ascende ao nível sintético, no qual por suposto, já se encontrava o educador no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do educador, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação do educando ao nível do educador é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. É, com efeito, pela mediação analítica levada a cabo na relação educativa que se dá a passagem da síntese à síntese. Em consequência, manifesta-se no educando a capacidade de expressar uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao educador.

Segundo o processo referido, a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa. Por isso, a prática social posta no ponto de partida e aquela do ponto de chegada é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. É não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica e já que, como agentes sociais, somos elementos objetivamente constitutivos da prática social, é fato concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

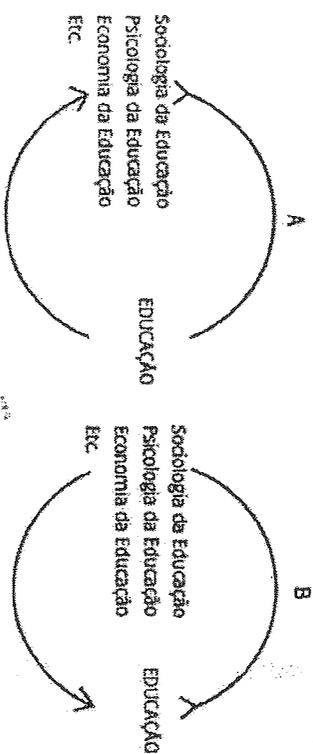
Por conseguinte, é preciso ficar claro que os saberes mobilizados pelo educador se articulam segundo o objetivo propriamente pedagógico, isto é, o desenvolvimento do educando, o que significa a transformação qualitativa de seu modo de inserção na prática social. Eis porque se afirmou antes que os saberes historicamente, por serem produzidos do ponto de vista da educação, não interessam por si mesmos, mas sim como elementos pelos quais cada indivíduo singular sintetiza em si próprio a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

5 Conclusão: a determinação pela educação

A luz do exposto, penso ser possível compreender por que se afirmou na introdução que não é inocente a diferença entre considerar que são os saberes que determinam a formação do educador e considerar que é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador, diferença esta que acarreta profundas consequências no entendimento da questão em pauta.

Com efeito, no primeiro caso, teríamos os saberes já constituídos extremamente à educação e por critérios também externos a ela; saberes estes com base nos quais determinar-se-ia o conteúdo da formação do educador. No segundo caso, partirmos da situação educacional e, por critérios dela derivados, determinar-se-ia o conteúdo da formação do educador, definindo-se, em consequência, entre os saberes disponíveis socialmente, quais, o que deles, de que forma e que lugar ocupariam no processo de formação do educador.

A questão posta é análoga àquela relativa à pesquisa educacional abordada em 1976 (Saviani, 1996b, p.92-3). Aí eu me referia à relação entre as chamadas ciências da educação e a educação propriamente dita, formando dois tipos de círculo ilustrados com o seguinte gráfico:



O gráfico permite visualizar as duas situações. Na situação "A", a educação é ponto de passagem, ela está descentrada. O ponto de partida e o ponto de chegada estão alhures. Isto significa que as pesquisas e, portanto, os saberes produzidos no âmbito da sociologia da educação, da psicologia da educação etc., circunscrevem a educação como seu objeto, encarando-a como um fenômeno sociológico, psicológico etc. o qual é visto, conseqüentemente, à luz das teorizações específicas de cuja estrutura conceitual são mobilizadas as hipóteses explicativas do aludido fenômeno. O processo educativo é encarado, pois, como campo de teste das hipóteses que, uma vez verificadas, redundarão no enriquecimento do acervo teórico das disciplinas específicas referidas.

A situação "B" representa a inversão do circuito. A educação, como ponto de partida e de chegada, torna-se o centro das preocupações. Note-se que ocorre agora uma profunda mudança de projeto. Em vez de se considerar a educação a partir de critérios psicológicos, sociológicos, econômicos etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. O processo educativo engaja-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico constituído pelos saberes socialmente disponíveis dependerá da natureza dos problemas enfrentados pelos educadores.

Aplicando essa reflexão ao tema da relação entre os saberes e a formação do educador, vê-se que na situação "A" são os saberes que determinam a formação do educador; na situação "B", inversamente, é o problema da formação do educador que determina os saberes ou, mais precisamente, é o problema da formação do educador que determina a escolha dos saberes que entrarão no referido processo de formação.

Convém, pois, atentar para o risco de dispersão e fragmentação desse enfoque, tal como encontramos em Tardif et al. (1991), Dandurand & Olivier (1993), Forquin (1994), Ropé & Tanguy (1994). Esse enfoque sobre os saberes, assim no plural, vem se tornando moda nesses tempos pós-modernos, daí decorrendo o risco apontado, para além mesmo das intenções dos autores desses estudos que, sob certos aspectos, trazem contribuições sem dúvida relevantes. Cabe, pois, incorporá-las na medida do grau em que concorrem à formação do educador, avaliadas à luz das exigências postas pelo próprio problema educacional.

Enfim, acredita-se que, tomando o processo educativo como ponto de partida e ponto de chegada, se possa construir um Saber educativo que incorpore, partindo de critérios próprios, as possíveis contribuições correspondentes, na linguagem atualmente difundida, aos diferentes saberes em que se recorre o conhecimento socialmente produzido. Este Saber articulado será a referência para se determinar o

conteúdo da formação de educadores, capacitando-os a responder aos problemas postos pela prática social que se desenvolve na sociedade contemporânea, em geral, e na sociedade brasileira, em particular.

Referências bibliográficas

- DANDURAND, P., OLIVIER, E. Centralidade dos saberes e atuação. *Educação e Sociedade*, n.43, dez. 1993.
- FORQUIN, J.-C. *Les savoirs scolaires comme objet sociologique*. Colloque: Pour un nouveau bilan de la sociologie de l'éducation. Paris, 1994.
- ROPÉ, F., TANGUY, L. (org.) *Savoirs et compétences*. Paris: L'Harmattan, 1994.
- TARDIF, M. et al. *Os professores face ao saber: Teoria e Educação*, n.4, 1991.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- _____. *Escola e democracia*. 30.ed. Campinas: Autores Associados, 1996a.
- _____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12.ed. Campinas: Autores Associados, 1996b.