

ARTIGO**SABERES PEDAGÓGICOS: SUA IMPORTÂNCIA NO OFÍCIO DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**Rossiene Santos Sarlo¹**RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo suscitar uma discussão sobre a importância dos saberes pedagógicos no ofício dos professores. Da necessidade de compreender o que tem levado muitos professores a atribuírem o fracasso escolar a condições sociopsicológicas dos alunos eximindo-se de sua profissionalidade para dar conta da aprendizagem dos alunos, principalmente os oriundos da camada popular. Nesta perspectiva, o texto propicia uma reflexão sobre a ciência da educação – a pedagogia-, assim como das epistemologias que estão subjacentes aos saberes e fazeres pedagógicos na atuação dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e a possibilidade da contribuição da Teoria das Representações Sociais para o necessário desvelamento. Propõe a discussão/reflexão da necessidade de se repensar a formação a partir da apropriação do saber da ciência da educação, do (re) conhecimento dos saberes pedagógicos, do ofício da profissão docente, pois a formação dos professores em grande medida vem sendo feita dentro de um modelo fechado, marcado por teorias baseadas em racionalismos, enciclopedismos, cientificismos. Como reflexão final propõe a discussão dos saberes e fazeres pedagógicos e das representações sociais que podem estar subjacentes a esse fazer, à relação teoria/prática nas atuações escolares cotidianas, ao processo de construção do saber/fazer docente na atividade de professores que de maneira geral vem sendo negligenciadas em seus cursos de formação.

Palavras-chave: saberes pedagógicos; saberes docente; formação; ofício docente.

ABSTRACT

This article aims to raise a discussion about the importance of teaching the craft knowledge of teachers. The need to understand what has led many teachers to allocate school failure to social-psychological conditions of exempting students from his professionalism to account for the learning of students, especially those from layer popular. In this perspective, the text provides a reflection on science education - pedagogy, as well as the epistemologies that underlie the knowledge and practices of teachers teaching in the performance of the final year of elementary school and the possibility of the contribution of Social Representations Theory to the necessary disclosure. Proposed discussion / reflection on the need to rethink training from the appropriation of knowledge of science education, (re) knowledge of pedagogical knowledge, the office of the teaching profession, for the training of teachers has been largely done within a closed model, marked by theories based on rationality, encyclopedic, scientism. As a final thought proposes a discussion of pedagogical

¹ Doutoranda em Educação - Programa Pós Graduação em Educação – PPGE/UNESA; Coordenadora e Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Estácio de Sá de Vila Velha/ES. E-mail: rossiinessarlo@gmail.com; rossiene.sarlo@estacio.br

knowledge and practices and social representations that may underlie this do to the theory / practice performances in school everyday, the process of constructing knowledge / teaching activity of teachers in general has been neglected in their training courses.

Keywords: pedagogical knowledge; teacher knowledge; formation; teaching office.

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre formação da profissão docente se intensificam no Brasil a partir dos anos 90 do século XX. Segundo Nunes (2001) a discussão surge em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990. Entre os motivos que contribuíram para sua emergência destaca-se a profissionalização do ensino que busca garantir a legitimidade da profissão.

As pesquisas da área educacional têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como relevante no processo de ensinar-aprender (MONTEIRO, 2001). No entanto, tem sido dada pouca atenção pelos pesquisadores à relação dos saberes específicos, saberes estes que configuram a sua identidade, com as disciplinas didático-pedagógicas que devem ser a sua base de formação enquanto profissionais da educação.

Nesse contexto, foi criada a categoria “saber docente” que objetiva focalizar as relações do professor com os saberes específicos de suas disciplinas, o saber que domina para poder ensinar e os saberes que ensina, mediados e criados pelos saberes que advém de sua prática, importantes para configurar sua identidade e competência profissional como docentes. Entre os defensores de tal idéia podemos citar: Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Perrenoud (1993, 1999); Therrien (1996); Tardif (1999); Moreira, Lopes e Macedo (1998 *apud* MONTEIRO, 2001)

As instituições de formação de professores constituem os saberes da formação profissional e tais saberes são compostos por saberes pedagógicos que se articulam as ciências da educação (ZIBETTI; SOUZA, 2007).

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) *apud* Zibetti e Souza (2007) salientam que o professor é um sujeito que assume sua prática com o sentido que ele atribui a mesma, dessa forma os profissionais da educação possuem conhecimentos e um saber-fazer pedagógico que originam-se de sua própria prática.

Para Gauthier *et.al* (1998) *apud* Zibetti e Souza (2007) o saber do professor está ligado às exigências de uma racionalidade, mas uma racionalidade que não é a das ciências naturais, não tem a mesma rigidez. O saber docente é resultado de uma produção social, portanto, pode e deve ser revisto, reavaliado e até mesmo refutado, quando necessário, até porque a constante ação/reflexão deve sempre fazer parte do saber/fazer do professor.

Para Pimenta (2002; 2006) a prática social deve ser considerada como ponto de partida e ponto de chegada para construção dos saberes e fazeres pedagógicos, porque assim tais saberes serão ressignificados. Alerta para a necessidade que tem a prática e a experiência dos professores de serem articuladas, refletidas à luz das

contribuições teóricas de forma crítica, possibilitando assim aos professores uma formação como intelectuais críticos e reflexivos.

Não se pode negar a importância de todo contexto sócio-econômico-cultural e político como grande determinadores da qualidade da formação docente. Sem dúvida, são aspectos impactantes em todo o processo formador tanto do aluno do Ensino Fundamental como do professorado que é formado para trabalhar com tal segmento da Educação Básica. Porém, as ideologias dominantes são impostas de maneira marcante, sutil e acabam por fazer com que a consciência ingênua ou mágica continue formando a representação de mundo, de sociedade e de escola. Freire (1993) destacou como um dos pressupostos básicos para formação da consciência crítica o ensinar-aprender por meio da pedagogia do oprimido, de uma pedagogia libertadora, democrática, desveladora, desafiadora, um ato crítico de conhecimento, de leitura da realidade, de compreensão de como funciona a sociedade. Uma formação que desvele o mundo e leve ao exercício de uma educação transformadora em contraposição à educação bancária que é feita de maneira irrefletida e a favor do grupo hegemônico, da manutenção da sociedade classista e hierárquica.

Não podemos perder de vista a sociedade na qual estamos inseridos como afirma Freire:

Evidentemente, numa sociedade de classes como a nossa, é muito mais difícil trabalhar contra a correnteza, do que trabalhar em favor da *desocultação*, que é um nadar contra a correnteza, do que trabalhar *ocultando*, que é um nadar a favor da correnteza. É difícil, mas é possível (2007, p.101).

Neste texto refletiremos sobre a necessidade da pesquisa por meio das representações sociais para entender os saberes e fazeres docentes enfatizando a importância da apropriação do saber da ciência da educação – a Pedagogia, para o conhecimento e (re) conhecimento dos saberes pedagógicos que se constituem no ofício da profissão docente, do ofício da profissão docente. É importante para o exercício da profissão docente a identificação das representações que geram idéias preconcebidas que prejudicam o processo de profissionalização docente, impedindo o desabrochar de um saber do ofício de ensinar.

EM BUSCA DA COMPREENSÃO E DESVELAMENTOS DOS SABERES PEDAGÓGICOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Entre os diversos quadros teórico-metodológicos disponíveis, a Teoria das Representações Sociais, discutida por Moscovici (2010), Jodelet (1993) e Alves-Mazzotti (2010; 2008; 1994), nos parece adequada para compreender o que leva muitos dos professores a construção de saberes pedagógicos que os leva a atribuir o fracasso escolar a condições sociopsicológicas dos alunos eximindo-se de sua profissionalidade para dar conta de responder de maneira significativa à aprendizagem dos alunos, principalmente os oriundos de segmentos sociais com baixo poder econômico-cultural-social.

Muitas questões nos intrigam hoje, entre elas: o que leva os professores a interagir de forma diferente com alunos da camada popular? Por que o nível socioeconômico do aluno leva o professor a desenvolver baixas expectativas em relação a esse aluno? Que saberes pedagógicos estão sendo utilizados para tratar da questão primordial do ofício docente que é o ensinar?

É preciso caminhar junto com o profissional da educação, de ultrapassar a mera consideração 'do que se passa na cabeça desse profissional', que tem como ofício o saber e fazer pedagógico, o ensinar e o aprender, para procurar compreender como e porque tais percepções, atitudes, expectativas de desvalorização dos alunos da camada popular são construídas e mantidas em suas práticas pedagógicas. Para tanto podemos recorrer aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que acabam por orientar os saberes e fazeres pedagógicos do professorado (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Faz-se necessário, se não urgente, compreender o que há de específico e distintivo "neste conhecimento profissional que deve (dimensão normativa) caracterizar o conhecimento profissional que, por sua vez, é o conhecimento que subjaz, com mais ou menos articulação, ao que os professores fazem e como o fazem (dimensão descritiva) (ROLDÃO, 2007, p. 99, grifo da autora)".

É preciso o mergulho no cotidiano escolar para desvelar/entender junto aos professores como os mesmos se colocam diante do conhecimento na sociedade contemporânea e como lidam com esse conhecimento na atividade de ensinar nas escolas. Pois, entre os muitos desafios com que os professores são hoje confrontados em sua prática docente, em seus fazeres pedagógicos, destaca-se "a educação das classes desfavorecidas e o papel da escola na ruptura do ciclo da pobreza. O chamado fracasso escolar das crianças pobres é hoje a preocupação dominante no campo da educação" (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20)

SABERES PEDAGÓGICOS: SUAS ESPECIFICIDADES E SUBJETIVIDADES EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES QUE ATUAM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, com licenciatura plena, que são formados profissionais da educação e que ministram as disciplinas de português, matemática, história, geografia, ciências, educação física e língua estrangeira, obrigatórias do 5º ao 9º ano, tem em suas formações muita ênfase dada na especificidade das ciências que lhes darão o aporte teórico que embasarão os conteúdos que 'serão transmitidos' aos seus alunos.

A nossa atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei N. 9.394/96 – traz como obrigatoriedade apenas trezentas horas de disciplinas didático-pedagógicas, no artigo 65 enfatiza que "a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas" (SOUZA; SILVA, 1997, p. 98). Uma quantidade de horas ínfima de discussões dos saberes/fazeres pedagógicos tão necessários a atuação docente, ao exercício do ofício do professor e que vem sendo trabalhados em muitas instituições formativas de forma muito incipiente.

O que significa essa quantidade de horas numa formação de mais de três mil horas e que objetiva formar um profissional da Educação? Um educador? Um profissional que tem como cerne do seu trabalho o ensinar e o aprender? Que qualifica sua profissionalização pelos seus saberes e fazeres pedagógicos?

Dessa forma, ao fazermos essa leitura não restam dúvidas de que a formação docente está pautada numa formação específica dos conteúdos da disciplina que será ministrada e tal formação não propicia, com freqüência, uma reflexão com base em saberes e fazeres pedagógicos, o que identifica o professor com a profissionalidade docente, com o fazer educativo.

Concordo com Gauthier (2006, p. 18) quando levanta as questões: “O que é ensinar? Quais são os saberes, as habilidades e as atitudes mobilizados na ação pedagógica? O que deveria fazer todo aquele que planeja exercer esse ofício?”. E salienta que tais questões não são novas, ao contrário, são bastante antigas considerando que desde o início do século XX pesquisadores pensam e desenvolvem projetos no sentido de qualificar o ensino.

Gauthier, ainda salienta, que:

Embora seja impossível dar uma resposta definitiva a essas perguntas, é, contudo essencial elaborar uma posição que promova o avanço da reflexão a respeito desse repertório de conhecimento do ensino. No contexto escolar atual, esse trabalho de pesquisa e de reflexão surge como uma necessidade, pois constitui uma condição fundamental para a profissionalização do ensino (2006, p. 19).

A formação desse professorado é de suma importância, dada sua relevância na formação de adolescentes e jovens que a cada dia chegam em maior número aos bancos escolares da escola pública brasileira, devido à garantia e à obrigatoriedade da Educação Básica promulgada na Constituição de 1988 e referendada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/96. Com tal medida, os alunos da camada popular, chegando à escola, apontam uma democratização da educação que acaba não sendo efetivada, pois eles ali não permanecem nem concluem sua escolaridade; muitos ainda, embora cheguem a concluir o Ensino Fundamental, saem desse nível de ensino ainda semi-analfabetos ou analfabetos. Vivemos hoje uma massificação da educação, trabalhando-se com a exclusão velada, pois a universalização do ensino criou uma espécie de inclusão excludente, o tamanho da porta da saída continua sendo bem maior que o da porta de entrada.

É preciso uma compreensão crítica da prática educativa e para tanto é importante uma imersão no cotidiano escolar, atento de que não há prática educativa que escape aos “limites ideológicos, epistemológicos, políticos econômicos e culturais” (FREIRE, 2007, p. 99).

VIVENCIANDO O COTIDIANO DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Viver o cotidiano escolar permite perceber que a atuação dos professores vem sendo manipulada e definida por uma lógica cientificista engendrada pelo poder dominante, determinando o currículo no interior das escolas, como também o

currículo dos cursos de formação em educação, e definindo que o conhecimento é adquirido num processo linear de habilidades ou subhabilidades.

O conhecimento dentro dessa perspectiva é dado e acabado; trata-se de um conhecimento-verdade. Esse conhecimento encarado como verdade imutável, que nos cursos de formação é transmitido aos professores, anos depois em sua atuação docente é repassado aos alunos acriticamente: o conteúdo pelo conteúdo, sem o entendimento do porquê, do como e do para quê; o fazer pelo fazer, a prática respaldando a prática; o conhecimento construído de maneira linear, precisa, seqüencial e hierárquica.

Alves e Garcia (1996) afirmam que, em oposição ao conhecimento-verdade que foi cristalizado, se faz necessária a compreensão de que o conhecimento é múltiplo e apreendido de formas diferentes porque os sujeitos são diferentes e as verdades buscadas estão em constante movimento. E enfatizam que os cursos de formação inicial e continuada devem e precisam ser revistos e trabalhados com outra lógica.

Não podemos continuar formando profissionais da educação dentro de uma lógica cartesiana, racionalista, segundo Alves e Garcia:

À concepção autoritária do conhecimento-verdade, abstração criada para dominar, contrapomos os conhecimentos dos homens, que os constroem em sua ação transformadora sobre a natureza e sobre a sociedade, através do seu trabalho, criando cultura, o que faz deles seres únicos no universo. Homens que através de sua ação transformadora se transformam. É neste processo que os homens produzem conhecimentos, sejam os mais singelos, sejam os mais sofisticados, sejam aqueles que resolvem um problema imediato cotidiano, sejam os que criam teorias explicativas sobre a origem do universo (1996, p. 76).

É sempre muito preocupante a dita “não-aprendizagem” da maioria dos alunos. Segundo Gauthier (2006) é necessário contornarmos dois obstáculos que estão interpostos à pedagogia: o da atividade docente que não pode ser exercido sem revelar os saberes que lhe são inerentes e o das ciências da educação que precisam produzir saberes que de fato levem em conta as condições reais/concretas de se exercer a docência.

É perceptível, mesmo que de maneira até um tanto intuitiva, que profissionais da educação, habilitados em nível superior, trabalham com um quase total desconhecimento das epistemologias que embasam o fazer pedagógico, ficando dessa forma aquém de um (re) pensar mais crítico, o que inviabiliza uma ação-reflexão-ação sustentada teoricamente. A educação não é vista nem entendida como uma ciência que tem suas próprias teorias e que não pode continuar amarrada às teorias científicas que se originaram no seio de uma racionalidade técnico-instrumental, cujo rigor científico é aferido pelo rigor das medições.

Pimenta (2001) salienta que quando se analisa o fenômeno educativo da perspectiva das ‘ciências da educação’ o que é detectado são os objetos da teoria e da prática e não os da educação. Propõe a explicitação do “irredutível pedagógico” que na situação escolar é o aluno na situação específica de ensino e aprendizagem.

Diferente, portanto, das “ciências da educação” que estudam a criança, o jovem, o adulto etc. em si. Consequentemente, o campo da Pedagogia

(ciência da educação), no caso da educação escolar é o **ato pedagógico** que envolve o aluno, o saber, o professor, a situação institucional etc., no qual a *análise do comportamento em situação* sobrepõe-se à *análise do comportamento em si*, o que significa uma modificação radical da fundamentação epistemológica e da prática da investigação na Pedagogia (PIMENTA, 2001, p. 46, grifo meu).

O profissional da educação precisa se apropriar dos conhecimentos pedagógicos para poderem qualificar suas práticas pedagógicas. Mazzotti (2001, p 15) afirma que o fundamento do pensar pedagógico tem que ter um lugar próprio entre as ciências modernas. E que o objeto de conhecimento é “o fazer educativo em suas circunstâncias, em suas múltiplas determinações”. O que não vem acontecendo e com isso a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a reflexão dos saberes pedagógicos com a intenção de retornar para a prática, para os fazeres pedagógicos fica comprometida.

O exercício da docência não se reduz a modelos previamente estabelecidos, deve, ao contrário, ser compreendido como construção dos sujeitos-professores sócio-historicamente situados. Assim, segundo Pimenta (2006, p. 35) um processo de formação decente deve mobilizar os saberes da teoria da educação que são necessários à compreensão da prática do professor, “capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e a partir dela, constituam os seus saber-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes”.

O FAZER PEDAGÓGICO E A REFLEXÃO COM OS SABERES – COMO FICA A QUESTÃO?

O despreparo profissional, ou a “anemia teórica”, no dizer de Becker (1993), tem levado a uma prática irrefletida, mecânica, pautada na atomização das atividades e sempre no aguardo de uma ordem externa, que leva a exacerbar de um autoritarismo muitas vezes insano que, além de prejudicar um número enorme de crianças, adolescentes e jovens, também não faz felizes aqueles professores que lutam por respeito, por autonomia, por profissionalidade, que são processos de construção coletiva, sem polarizações nem dicotomizações. Para Assmann (1998), está mais do que na hora de fazermos um esforço para reencantarmos a educação, porque é justamente nesse reencantamento do ato educativo que está em jogo a autovalorização pessoal do professor, a auto-estima de cada um dos envolvidos no ato pedagógico.

Para os/as educadores/as, a militância e a intervenção política primordial deveria consistir, principalmente, na própria melhoria da qualidade pedagógica e socializadora dos processos de aprendizagem. De posse dessa bandeira, aumenta a credibilidade para exigir atenção para os demais reclamos. As demais lutas – como a melhoria salarial, dignificação da profissão docente, infra-estrutura e recursos de apoio, etc. – devem estar ancorados em propostas pedagógicas (ASSMANN, 1998, p. 24).

As nossas práticas pedagógicas precisam romper com a dicotomia entre teoria e prática. Não podemos pensar uma formação em que a teoria e a prática não dialoguem. Prática, teoria e prática devem estar em constante movimento. Nem racionalismos, nem empirismos, quem sabe um racionalismo histórico como nos sugere Mazzotti (2001)?

Pesquisas têm apontado que os professores estão vindo de uma formação acadêmica fundamentada nas epistemologias racionalista e empirista, embora expressem de maneira incipiente um discurso embasado na epistemologia construtivista (SARLO, 2004).

Se pensarmos o fazer pedagógico dentro de uma visão racionalista, a experiência é relativizada e o sujeito é absolutizado. O professor, então, ocupa uma posição segura, imune a críticas. Opera independente dos valores e interesses sociais e coletivos da grande maioria, empregando uma metodologia “correta” para alcançar objetivos únicos e iguais para todos, parecendo haver uma consciência clara e absoluta de que ensinar, aprender e pensar são genéricos. Kincheloe (1997, p. 14) exemplifica: “[...] como calças de poliéster elásticas, um só estilo e tamanho serve para todos”.

Já absolutizando a prática caímos na perspectiva empirista, na qual o ponto alto é a experiência, nada pode ser aceito sem passar pela experiência. Segundo Hessen (2000) a experiência é algo que se impõe por si mesma, sem que seja necessária uma atividade do sujeito para sua constituição. O conhecimento se dá por força dos sentidos, pelo contato direto entre as coisas e o espírito. A ciência é revelada pelo método experimental, que garante a legitimidade dos resultados, e o cientista é um mero observador muito atento e totalmente passivo. Dessa forma, estamos sempre recorrendo a técnicas e métodos já testados em contextos, na maior parte das vezes, totalmente diferentes dos nossos. Engolimos receitas, modelos, e estamos sempre aguardando uma fórmula mágica que resolverá todos os entraves do processo de ensino-aprendizagem, entraves que, na grande maioria das vezes, não o são. Trata-se apenas de situações que fogem ao receituário técnico-prático que utilizamos anos após anos acriticamente. Na grande maioria das situações, o problema é gerado por não sabermos lidar com a diversidade peculiar a todo e qualquer sujeito que está no mundo e que é própria da relação de aprendizagem.

Podemos optar pelo racionalismo contemporâneo, reconhecendo que a razão é histórica, Mazzotti (2001, p. 23) afirma que esta se faz no decorrer da história das Ciências e assume que existem “tantas racionalidades quantas são suas manifestações”.

Para o racionalismo historicista é possível sair das apriorias do inatismo biologista e do transcendental, procurando examinar as razões pragmáticas dos conhecimentos em seu desenrolar. [...]. Considerando-se que a racionalidade [...] se constrói ao longo da história, pode-se dizer que a Pedagogia, condição racional da prática educativa, se faz por meio de das teorias – inclusive as antagônicas – que se apresentaram em sua história (MAZZOTTI, 2001, p. 25-26).

Segundo Charlot (2000, p. 93) “O que está acontecendo é que o professor está ouvindo discursos [...] através das mídias, e sabe que existem discursos que ele não

pode usar mais com legitimidade. Ele está tentando se virar”. Assim, os professores repetem discursos construtivistas porque estão em voga, é o discurso da moda, ‘a bola da vez’.

O saber prático dos professores é muito rico e múltiplo, e eles só recusam uma discussão mais de cunho teórico quando não vêem sentido nessa teoria, quando ela está distante do seu fazer cotidiano. “Quando a teoria está falando de práticas, de situações que fazem sentido fora da teoria, os professores se interessam por ela. O que os professores recusam é uma teoria que está falando só a outros pesquisadores e a outras teorias” (CHARLOT, 2002, p. 95).

Ao contrário de tantas outras profissões que tem seus ‘saberes específicos’, que tem seu embasamento teórico que lhes permite um diálogo produtivo a docência tem resistido a desenvolver um “*corpus* de saberes” (GAUTHIER, 2006, p. 20), no entanto “uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias”.

Confinado ao segredo da sala de aula, ele resiste à sua própria conceitualização e mal consegue se expressar. Na verdade, mesmo que o ensino já venha sendo realizado há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício, tamanha é a sua ignorância em relação a si mesmo (GAUTHIER, 2006, p. 20).

É importante que certas idéias que foram preconcebidas e que segundo Gauthier (2006) ainda apontam para um enorme erro que é de manter o ensino numa espécie de cegueira seja retomada. Durante muito tempo se acreditou que para ser professor os saberes pedagógicos se reduzem a conhecer o conteúdo, a ter talento, a ter bom senso, a seguir sua intuição, a ter experiência e a ter cultura. Esses saberes eram e ainda são entendidos por muitos como suficientes para um fazer pedagógico qualificado.

O que vem permeando a prática de muitos professores ainda é um processo mecânico de ensino e aprendizagem. Processos desligados, desvinculados uns dos outros, ou seja, dicotômicos, nos quais a teoria e a prática se encontram dissociadas.

Perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção de conhecimento. Quando dissociamos estas duas realidades simultâneas, estamos querendo separar o que é inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática sem teoria. O que acontece é que, por conta de uma percepção alienada, não se percebe sua dialética. Teoria e prática só se realizam como práxis ao se agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética (GHEDIN, 2002, p. 133).

As visões contemporâneas de educação e as reformas educacionais vêm empregando a concepção cartesiana da lógica linear, de causa-efeito. Nesse sentido, o pensamento e o ato de ensinar vêm sendo vistos com o sujeito agindo sobre o objeto. Cunha (1998, p. 27) salienta que “nessa perspectiva, conhecer significa quantificar, isto é, reconhecer e repetir características, similaridades, atributos e semelhanças”. O pós-modernismo, segundo Santos (1987, apud CUNHA,

1998), nega tal visão simplista da realidade, da escola, do professor, do aluno, afirmando que, na sala de aula e na vida, numerosos eventos agem uns sobre os outros simultaneamente.

BUSCANDO CONCLUIR...

É preciso compreender que a prática escolar é atravessada pela vida, produzindo dinâmicas, marcas, delineando percursos, sempre se construindo e reconstruindo, numa metamorfose incessante. Convivem no mesmo espaço sonhos e dores, alegrias e tristezas, esperança e desesperança. A escola está hoje imersa num mundo que tem como característica mudanças profundas e velozes, num mundo repleto de grandes transformações e que se apresenta por meio de fragmentos para cuja conexão, na maioria das vezes, não se encontra o fio.

O fazer pedagógico do professor que atua nos anos finais do Ensino Fundamental vem em grande parte inviabilizando uma real e significativa aprendizagem dos alunos. O processo de ensino-aprendizagem acha-se comprometido por entender 'todos como iguais', não respeitando os tempos, os ritmos, as singularidades e as subjetividades dos sujeitos como sempre diversas e em processo, assim como se faz urgente o entendimento, o reconhecimento e a valorização dos contextos sociais onde os educandos estão inseridos

Muitos professores que atuam em comunidades carentes, que são a maioria no nosso país, atribuem o não aprendizado ou a dificuldade de aprender aos aspectos sociais, afetivos e subjetivos dos alunos e de suas famílias. Alves-Mazzotti (1994, p. 60) salienta que "entre os desafios com que os professores são confrontados em sua prática docente, destacam-se a educação das classes desfavorecidas e o papel da escola na ruptura do ciclo da pobreza".

Essa dita 'não aprendizagem dos alunos' nos leva a pensar que estes professores sem saber, e/ou sem perceber, por conta das representações sociais do que é ensinar e aprender, dos saberes e fazeres pedagógicos, não percebem as possibilidades que existem para superar as dificuldades que surgem, assim preferem responder à 'aprendizagem' ou à 'não aprendizagem' dos alunos utilizando-se de generalizações produzidas a partir de realidades múltiplas observadas por alguns pesquisadores que extraíram o que as tornava similares.

Buscar a compreensão da realidade envolve ações concretas de professores e alunos e a partir daí contribuir para uma superação das representações sociais que podem estar subjacentes aos saberes e fazeres pedagógicos do profissional da educação e que vem buscando explicar as situações de ensino-aprendizagem de forma pontual, seqüenciada, engessada, que leva a atribuir aos alunos e/ou sua origem socioeconômica a responsabilidade pela sua 'não-aprendizagem'.

Tais representações sociais que podem estar subjacentes ao fazer pedagógico, à relação teoria/prática nas atuações escolares cotidianas, ao processo de construção do saber/fazer docente – o ensinar – na atividade de professores, estudadas por meio da teoria das representações sociais, pode nos levar a um entendimento maior e ser usado como instrumento de luta contra o fracasso escolar.

O estudo das representações sociais investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os conhecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, com a ideologia, com o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 18).

Muitos dos saberes e fazeres pedagógicos dos professores dentro desse modelo fechado, marcado por teorias baseadas em racionalismos, enciclopedismos, cientificismo, são frutos de suas formações acadêmicas. As formações vêm se dando ainda em bases racionalistas e empiristas (SARLO, 2004). As dimensões didático-pedagógicas não vêm sendo enfatizadas na formação dos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. O que vem sendo prioritariamente trabalhado é o conteúdo específico das disciplinas que os docentes trabalharão. A academia forma o matemático, o físico, o biólogo, o historiador e assim em diante.

As possibilidades de construção e reconstrução dessa formação pode dar certo ao propiciar aos professores a participação em um processo formativo que mobilize os saberes da ciência da educação – a pedagogia. Saberes necessários à compreensão da sua prática docente, assim se sentirão mais capazes de desenvolverem competências/habilidades para investigarem sua própria prática educativa, e a partir dela, constituírem os seus saberes e fazeres docente, num processo contínuo de construção e reconstrução de novos saberes que contribuirão para a aprendizagem de todos que chegam aos bancos escolares.

Encerrando uma discussão que não se esgota e nem tem essa pretensão Convido-os a sonhar, a buscar e a realizar o grande sonho de uma sociedade escolarizada, com sujeitos donos de suas vidas, críticos, conscientes, participativos, inteiros no mundo, inspirada em Popper (1989, p. 37 *apud* TRINDADE, 2003, p. 127): “É importante que seja o sonho de voar que nos leve a voar e não o sonho de ganhar dinheiro... muitos sonharam voar e arriscaram conscientemente a vida pelo sonho”.

REFERÊNCIAS

1. ALVES, Nilda.; GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 73- 88.
2. ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A construção das representações de professores do ensino fundamental sobre o trabalho docente: uma análise psicossocial. **Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá. V. 7, n. 15 (jul./dez.), p. 11-27, 2 sem., 2010.
3. _____. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**. v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1169> [acesso em 17 mai. 2011].

4. _____. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar., p. 60-78, 1994.
5. ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
6. BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
7. CHARLOT, Bertran. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.
8. _____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
9. CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 1. ed. Araraquara: JM, 1998.
10. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
11. _____. **Política e educação**. 8. ed. – revisada e ampliada. Indaituba, SP: Villa das Letras, 2007.
12. GAUTHIER, Clermont. [et.al.]. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
13. GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.
14. HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
15. KINCHELOE, Joe. L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
16. TRINDADE, Maria de Nazaret. Cores, sabores e seres: voando com Paulo Freire. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria de Nazaret. (org.) **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003, p. 127-136.
17. NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abril/2001.
18. MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** (coord.). 4. ed., São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-37.
19. MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abril/2001
20. MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

21. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (org.). **Pesquisa em Educação: Alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
22. PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (org.). **Pesquisa em Educação: Alternativas investigativas com objetos complexos**. Edições Loyola: São Paulo, SP, 2006, p. 25-64.
23. _____. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: SP: Papirus, 2002.
24. _____. **Pedagogia, ciência da educação?** (coord.). 4. ed., São Paulo: Cortez, 2001.
25. ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n. 34, jan./abr., 2007
26. SARLO, Rossiene Santos. **A epistemologia subjacente aos saberes/fazer pedagógicos do professor que atua nas séries finais do Ensino Fundamental**. 2004.207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.
27. SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB: a lei nº 9.394/96**. São Paulo: Pioneira, 1997.
28. ZIBETTI, Marli Lúcia Toantto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 247-262, maio/ago., 2007.