Educação e Filosofia, 11 (**21 e 22**) 127-140, jan./jun. e jul.dez. 1997

A FUNÇÃO DOCENTE E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO*

*Dermeval Saviani***

Pensando no tema "A função docente e a Produção do Conhecimento", que me foi atribuído pela organização do II Seminário Regional sobre a Formação do Educador, fiquei me perguntando como é que poderia ser enfocado o referido tema.

Certamente, não se trata da produção do conhecimento pelo professor, embora uma das funções do professor possa ser a produção do conhecimento. Isso de certo modo é algo que se põe para os professores universitários. Com efeito, a partir da idéia de que o ensino superior é indissociável da pesquisa, considera-se que o professor em nível superior deve ser também um pesquisador. Portanto, cabe a ele também produzir conhecimentos.

Mas me parece que quando se une nesse tema, de um lado, a função do docente e, de outro, a produção do conhecimento, parece que se quer estabelecer uma relação mais íntima, porque no caso do professor pesquisador de nível superior, na universidade, se trata de duas funções: a função de professor, aquele que trabalha com os alunos determinados conhecimentos; e a função do pesquisador, aquele que investiga, que produz novos conhecimentos.

---

* Conferência proferida no II Seminário Regional sobre a Formação do Educador, realizado em Uberlândia, de 14 a 18 de outubro de 1996.

** Professor do Departamento de Filosofia e História da Educação da UNICAMP e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil".

Quando nós pensamos na "função docente e a produção do conhecimento", parece que com isso se está querendo situar o problema da produção do conhecimento como inerente à função docente, ou seja, o professor, enquanto professor, produzindo conhecimento. Então não se trata do professor, enquanto pesquisador, ou seja, determinado indivíduo que, além de professor, é também pesquisador .

Aqui me parece que se pretende relacionar a própria função docente com a tarefa da produção de conhecimentos. E esta é uma questão que tem sido muito referida e muito difundida. De uns dez anos para cá se tornou muito freqüente o uso da palavra produção em contextos como os seguintes: produção do conhecimento na escola pública, produção do conhecimento na escola de 1° grau, e raramente nós paramos para refletir um pouco sobre o sentido dessas expressões. Às vezes fico me perguntando se aqueles que enunciam estas expressões têm clareza do seu significado. Em outros termos, será que falar em produção se tornou uma espécie de moda, será que é mais chique falar em produção do conhecimento do que falar em ensino? Em lugar de se falar em ensino de determinados conhecimentos, do ensino de matemática, por exemplo, nas escolas de 1° e 2° graus, nós falamos na produção do conhecimento matemático nas escolas de 1° grau ou de 2° grau. Bem, se nós tomarmos expressões como esta, produção de conhecimento na escola de 1° grau, na 2ª série do 1° grau, etc. e aí pensamos um pouco mais em concreto, ou seja, a produção do conhecimento matemático, histórico, geográfico, nas escolas de 1° grau, então será que nós estamos com isso querendo dizer que nas escolas de 1° grau se produzem conhecimentos novos? Mais ainda: às vezes esta expressão surge no seguinte contexto: a produção do conhecimento pelos alunos na escola do 1° grau. Então, será que nós estamos querendo dizer que os alunos produzem conhecimento no sentido clássico, isto é,

enquanto descoberta de novos conhecimentos? Bem, essa palavra produção aparece aí com muita freqüência, às vezes associada também a outra corrente que de certo modo virou moda, que é o chamado construtivismo. Por isso, além de produção, se fala também em construção do conhecimento.

Tentando pensar nesta problemática , ocorreu-me o seguinte: efetivamente há uma produção do conhecimento na escola, de modo geral, nos processos de ensino, em geral, isto é, em todos os seus níveis. Portanto, também no ensino de 1° grau nós podemos falar na produção de conhecimento .

Parece que um significado que poderia ser aceito por todos independentemente dos paradigmas a que venham a aderir, e até mesmo independentemente das diferentes modas que volta e meia assolam os meios educacionais, seria o seguinte: há uma produção de conhecimento no aluno. E o que significa isto? Significa que o aluno não conhecia e passou a conhecer, o que pode ser traduzido da seguinte forma: houve uma produção de conhecimento no aluno. Concretizando um pouco mais: no processo de ensino produz-se, por exemplo, um conhecimento matemático no aluno, ou seja, o aluno não conhecia matemática e passa a conhecer. Portanto, houve uma produção de conhecimento, no caso, no aluno; uma produção de conhecimento histórico no aluno; uma produção de conhecimento geográfico no aluno. Em suma, o aluno não conhecia história, não conhecia geografia e passou a conhecer; ou então, não conhecia determinados elementos de história ou de geografia e passou a conhecer. Bem, com esta expressão, entendida desta forma, na verdade nós recuperamos os processos correntes nas escolas, em geral, e nos introduzimos no âmbito das escolas de 1° e 2° graus. E se nós continuarmos a nos perguntar, a partir daí, sobre a relação entre a função docente e a produção do conhecimento neste contexto, aí então, a

questão que se colocaria seria basicamente a seguinte: Qual o papel do professor no processo de produção de conhecimento nos alunos? Em outros termos: qual é a função do professor no processo através do qual os alunos adquirem conhecimentos e, portanto , se produzem neles determinadas formas de conhecimento?

Para se responder a essa questão, penso que é necessário colocar o mesmo problema no âmbito do professor. Ora, colocar o problema da produção do conhecimento no professor significa perguntar que conhecimentos o professor necessita dominar para que ele possa cumprir sua função no que diz respeito ao processo de produção de conhecimentos nos alunos. Então, que conhecimentos o professor precisa dominar? Parece que se nós concretizarmos esta questão e pensarmos nas escolas tais como elas existem realmente, nós iríamos concluir, de forma mais ou menos imediata, que para que o professor possa ter algum papel no processo de produção de determinados conhecimentos nos alunos, esses conhecimentos precisam ser produzidos no professor, ou seja, ele precisa dominar esses conhecimentos para que ele possa, de alguma forma, contribuir para que o aluno também chegue a esse domínio. Diríamos, pois, que se trata dos conhecimentos que correspondem aos conteúdos curriculares existentes nas escolas realmente consideradas. São esses os conhecimentos que o professor necessita dominar. Com efeito, se se trata, por exemplo, da produção do conhecimento matemático nos alunos, o professor tem que dominar o conhecimento matemático, sem o que parece pouco provável que ele possa dar uma contribuição de importância para que esse tipo de conhecimento se produza no aluno.

Essa primeira ordem de considerações nos remete para o domínio daquele conhecimento que corresponde aos conhecimentos específicos, que alguns teóricos chamam de saber disciplinar, ou, como

está mais ou menos na moda, hoje, prefere-se lançar mão do plural: saberes disciplinares .

Mas o professor, na sua formação docente, tendo em vista o papel que lhe cabe desempenhar no processo de produção do conhecimento nos alunos, necessita não apenas dominar esses conhecimentos específicos mas também os processos, as formas através das quais os conhecimentos específicos se produzem no âmbito do trabalho pedagógico que se desenvolve no interior da escola. Segue-se que há uma segunda categoria de conhecimentos que tem que se produzir no professor, ou seja, que o professor precisa dominar tendo em vista sua função docente em relação ao processo de produção de conhecimento nos alunos. Trata-se do conhecimento didático-curricular, ou seja, um conhecimento que diz respeito ao modo como aqueles conhecimentos do primeiro tipo, da primeira categoria, devem ser organizados para efeito do processo de produção de conhecimento nos alunos. Estamos aqui diante do saber didático-curricular porque envolve a organização dos conhecimentos específicos em função do processo de ensino-aprendizagem, isto é, como esses conhecimentos são dosados, seqüenciados e trabalhados na relação professor-aluno .

Nós diríamos que estas são as duas modalidades básicas de conhecimento consideradas necessárias para que o professor cumpra a sua função docente em relação ao problema do conhecimento.

De certo modo, é a partir daí que os nossos cursos de licenciatura estão organizados. Por isso esses cursos envolvem dois aspectos: o domínio dos conhecimentos específicos ligados à disciplina que o professor será encarregado de lecionar nas escolas e, de outro lado, o domínio dos procedimentos necessários para o desenvolvimento do ensino da respectiva disciplina. O primeiro aspecto corresponde às disciplinas específicas; o segundo, às disciplinas pedagógicas.

Exemplificando: se alguém vai ser professor de matemática, ele terá que dominar os conhecimentos especificamente matemáticos; se ele vai ser um professor de física, de geografia, de história, química, português, biologia, etc., ele terá que dominar os conhecimentos correspondentes à respectiva disciplina específica que lhe caberá lecionar. Mas, além disso, será necessário que ele também domine as formas de organização desses conhecimentos para torná-los acessíveis ao alunos. E aí entra o saber didático-curricular. Na estrutura atual dos cursos de licenciatura essa tarefa geralmente é solicitada às chamadas Faculdades ou Centros de Educação que devem oferecer e ministrar as disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura .

As duas modalidades de conhecimento até agora consideradas se configuram como as principais e mais generalizadas, tanto assim que é a partir delas que se definiram os dois grandes modelos de formação de professores: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático.

De acordo com o primeiro modelo, o problema fundamental da formação de professores se assenta no domínio dos conhecimentos específicos. Impera de certo modo a idéia de que um bom professor é aquele que domina os conhecimentos que lhe cabe transmitir. As questões didático-pedagógicas são consideradas secundárias, uma espécie de perfumaria. Se o professor for bem formado na área específica ele descobre, como que por decorrência, na própria prática do ensino, as formas de lidar com o conhecimento junto aos seus alunos.

Ao modelo acima indicado, que é o modelo tradicional, se contrapõe o modelo didático-pedagógico. Para este, a questão essencial na formação do educador não é propriamente o domínio dos conteúdos específicos, mas o domínio dos processos pedagógicos, isto é, das formas através das quais se desenvolve a relação professor-aluno no interior

das escolas. Conseqüentemente, segundo esse modelo, o essencial na formação do professor é o preparo didático-pedagógico garantido pelo domínio do saber didático-curricular. Quanto aos conteúdos, supõe-se que o professor os possa adquirir por si mesmo, lançando mão dos instrumentos disponíveis.

Enquanto o primeiro modelo está em consonância com a concepção própria da Pedagogia Tradicional, o segundo modelo corresponde mais fortemente ao ideário difundido pelo Movimento da Escola Nova.

Na estrutura atualmente vigente nos nossos cursos de licenciatura tentou-se combinar as duas coisas, exigindo-se que o professor tenha uma formação no âmbito dos conteúdos específicos e também no aspecto didático-curricular. No entanto, nessa estrutura constatamos que os dois elementos estão justapostos e um dos grandes problemas para a formação do professor, no atual contexto, é justamente esta justaposição, esta junção de certo modo artificial entre esses dois elementos. No fundo, embora esses elementos sejam indissociáveis, a estrutura universitária os dissocia, acreditando que o professor será formado pela somatória desses dois elementos separados um do outro e pensados a partir de uma abstração. No processo concreto das escolas nós verificamos que eles não se dissociam.

Embora as duas modalidades de conhecimento até agora examinadas sejam predominantes no entendimento do problema da formação do professor, é preciso considerar que elas não esgotam a gama de saberes aí implicados.

Com efeito, além do saber didático-curricular, que diz respeito à forma como os conhecimentos se organizam e são trabalhados na escola, há um conhecimento pedagógico que ultrapassa esse âmbito e que parece também necessário ao professor. Essa necessidade -tem

levado algumas instituições universitárias a extrapolarem a exigência legal, introduzindo como disciplinas das licenciaturas, também aquelas ligadas aos chamados fundamentos da educação. Em verdade, o saber didático-curricular se encontra contemplado nos cursos de licenciatura através das disciplinas pedagógicas do núcleo comum definidas pela legislação, a saber: Didática Geral, Psicologia Educacional: adolescência e aprendizagem, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Didática Específica, isto é, a metodologia do ensino da disciplina que caberá ao futuro professor lecionar nas escolas. No entanto, como já se assinalou, algumas universidades vêm acrescentando àquelas disciplinas, outras ligadas aos fundamentos da educação que englobam a história, a sociologia e a filosofia da educação.

Há, pois, uma terceira categoria de conhecimento que se revela útil ao professor no desempenho de sua função docente. Trata-se do "saber pedagógico", relativo aos 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. Por que isso se revela importante? Basicamente, por dois motivos. De um lado, porque esse tipo de saber fornece a base de construção da perspectiva especificamente educativa com base na qual se define a identidade do professor-educador como um profissional distinto dos demais profissionais, estejam eles ligados ou não ao campo educacional. De outro lado porque, conforme variam as teorias educacionais, varia também o modo como se encara a produção de conhecimentos nos alunos e conseqüentemente o modo como se organizam os processos de conhecimento e o peso que as diferentes modalidades de conhecimento vão ter no processo educativo. Assim, por exemplo, quando colocamos a questão da produção do conhecimento no aluno nós podemos, em seguida, nos perguntar: quem é o agente

principal desse ato de produção do conhecimento no aluno? Seria o professor, o próprio aluno ou seria um outro elemento que não o professor ou o aluno?

Do ponto de vista da teoria da pedagogia tradicional, o conhecimento produzido no aluno se dá pela ação do professor. Essa produção se dá via transmissão. Portanto, o agente principal nesse processo de produção do conhecimento no aluno seria o professor. O conhecimento é produzido no aluno pelo professor.

Inversamente, do ponto de vista da teoria da pedagogia nova, considera-se que o agente principal do processo de produção do conhecimento no aluno é o próprio aluno. Entende-se, pois, que o pofessor é um auxiliar nesse processo cujo agente é o próprio aluno.

Com esse exemplo estou querendo apenas destacar porque o saber pedagógico, entendido como o conhecimento das teorias da educação, se revela importante para o professor. Com efeito, a partir dele o professor poderá se situar melhor no desempenho da função docente. Ele saberá, a partir daí, que conforme varia a teoria educacional, variará também o lugar que lhe cabe no processo pedagógico que se desenvolve no interior das escolas, o que implica a exigência de se posicionar diante das diversas alternativas teóricas. Para isso, porém, é necessário conhecê-las. Daí, a importância do "saber pedagógico" na formação do professor.

Além dessas três modalidades, há um outro tipo de saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Entende-se que os alunos devam ser preparados 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 professor 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 professor 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".

Finalmente, eu incluiria uma quinta modalidade que eu chamaria de "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 professor, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e eqüidade, 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 professor, mas que são objeto de formação por processos tanto espontâneos, como deliberados e sistemáticos.

Chegamos, assim, a cinco modalidades de conhecimento que funcionam como uma espécie de condição prévia para que se desempenhe a função docente tendo em vista o objetivo de se produzir conhecimento nas escolas.

Penso ter dado conta, pela via escolhida, do tema que me foi proposto, o qual relaciona a função docente com a produção do conhecimento. Considero importante esse tipo de reflexão porque, ainda que nós pensemos na produção de conhecimentos novos e mesmo admitindo que -conhecimentos novos se produzam, também , nas escolas de nível fundamental e médio, é preciso ter presente que esses conhecimentos só podem se produzir sobre a base do desenvolvimento dos educandos na esfera do conhecimento socialmente disponível. Portanto, a possibilidade da produção de novos conhecimentos está

condicionada ao domínio dos conhecimentos já disponíveis. E o acesso aos conhecimentos disponíveis implica, ao mesmo tempo, o acesso tanto aos conteúdos como às formas que os expressam. Conseqüentemente, através do mesmo processo de produção do conhecimento nos alunos, deve-se chegar também ao domínio dos métodos através dos quais se produzem esses mesmos conhecimentos.

Importa, pois, destacar no processo de produção do conhecimento, além do aspecto dos conteúdos, já contemplado nas cinco modalidades consideradas, um outro aspecto que corresponderia mais propriamente às formas através das quais o conhecimento é produzido.

Aqui me parece importante considerar a distinção entre duas formas básicas de produção do conhecimento, que são as formas que eu chamaria, recorrendo a dois vocábulos gregos, a forma "sofia"(o saber decorrente da experiência de vida) e a forma "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 professor, 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 apreende os saberes específicos e o saber pedagógico.

Com efeito, as atitudes, na 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 constróem 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 educacão 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 transmissão. 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 do trabalho educativo o saber didático-curricular, cuja sistematização, a mais detalhada possível, é considerada garantia dos objetivos que se busca atingir.

A distinção entre a forma "sofia" e a forma "episteme" se revela importante pelo fato de que ela evita que nós introduzamos o conceito de "saberes da experiência" como uma modalidade de conhecimento ao lado daqueles outros saberes antes mencionados, como fazem alguns autores. Isto porque, a meu 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.

Essa distinção é, ainda, relevante porque a partir dela nós vamos verificar como é que se dá a função docente no processo de

produção do conhecimento nos alunos, permitindo-nos, de certo modo, ultrapassar certas dicotomias e contraposições que aparecem acentuadas em diferentes teorias educacionais.

Considerando, à guisa de exemplo, a teoria tradicional e a teoria da educação nova, uma acentuando o papel do professor e a outra acentuando o papel do aluno, nós podemos perder de vista justamente a relação entre ambos e, conseqüentemente, a forma como se dá o processo pedagógico pelo qual se produzem os conhecimentos nos educandos.

Em verdade, a questão relevante não é estabelecer a primazia da atividade do aluno ou do professor, mas verificar como é que se dá a relação entre ambos, como se entrelaçam os diferentes elementos que entram nessa relação e qual o peso diferenciado que eles ocupam no processo. Nesse sentido, me parece importante considerar que, no ponto de partida do processo pedagógico, a forma "sofia" tem um peso mais acentuado e, portanto, o professor tem que levar em conta os conhecimentos que o aluno já domina, ainda que de forma não elaborada, de forma não sistemática, mas de forma ainda sincrética, enquanto que no ponto de chegada terá um peso maior a forma "episteme", quando os alunos ascenderão à expressão elaborada, sistemática, sintética dos conhecimentos neles produzidos. Isto é fundamental porque os novos conhecimentos só se produzem a partir de uma base que já está constituída. O conhecimento elaborado não se produz senão sobre a base do conhecimento não elaborado, isto é, a partir da própria experiência. Por isso é que ele se chama elaborado, ou seja , passa por um processo de elaboração, de sistematização.

Em suma, a ação do professor no processo de produção do conhecimento nos alunos envolve a identificação das diferentes modalidades de saber, assim como o modo como elas são construídas, o

que implica levar em conta a distinção-articulação entre as formas "sofia" e "episteme" que atravessam as diversas modalidades de saber.

Sintetizando a minha abordagem do tema "a função docente e a produção do conhecimento", eu diria que, para o exercício pleno dessa função, é mister que o conhecimento seja produzido previamente no professor de forma sistemática como condição para que ela possa, de forma deliberada e também sistemática, desenvolver o processo de produção do conhecimento nos alunos. Por essa via será possível não apenas o domínio de novos conhecimentos por parte dos alunos, produzindo-se neles esses conhecimento, mas, a partir dessa base, se viabilizará também a produção de novos conhecimentos no âmbito da sociedade contribuindo, assim, para o avanço do saber do ponto de vista das relações histórico-sociais da humanidade.