

BUSCANDO POSSÍVEIS SENTIDOS DE SABER E CONHECIMENTO NA DOCÊNCIA

Ednaceli Abreu Damasceno Mota
Guilherme do Val Toledo Prado
Tamara Abrão Pina

Resumo

O objetivo desse texto é buscar possíveis sentidos para as palavras saber e conhecimento e suas implicações no contexto da docência e da formação de professores. Essa procura pela concepção de saber e conhecimento justifica-se pela crença de que professores no cotidiano de seu trabalho, ultrapassam os limites de sua relação com o conhecimento, ampliando-os, modificando-os e evocando saberes outros.

Palavras-chaves: saber, conhecimento, docência.

SEARCHING FOR POSSIBLE MEANINGS OF KNOWING AND KNOWLEDGE IN TEACHING

Abstract

This paper aims at examining possible meanings of the words knowing and knowledge and their implication in the context of teaching and teacher education. The search for the conceptions of knowing and knowledge is based on the belief that teachers go beyond the limits of their relations with knowledge in their everyday work, i.e., teachers broaden and modify them, besides evoking further knowledge.

Keywords: Knowing; Knowledge; Teaching.

O sentido é aquilo que responde a uma questão¹

O objetivo do presente texto é pensar na significação dos conceitos das palavras *saber* e *conhecimento* é buscar o que nos ensina a palavra, as implicações de sua utilização no contexto da formação de professores e justificá-la mediante nosso interesse de estudo. Essa procura pela concepção de saber e conhecimento justifica-se pela crença de que professores no cotidiano de seu trabalho, ultrapassam os limites

¹ Título emprestado de Marília Amorim, *O pesquisador e seu outro*, 2004.

de sua relação com o *conhecimento*, ampliando-os, modificando-os, produzindo-os e evocando *saberes* outros.

Saber² e conhecimento geralmente são palavras utilizadas como sinônimos. Num primeiro momento, a consulta ao dicionário nos mostra:

SABER. [Do lat. sapere, 'ter gosto'.] V. t. d. 1. Ter conhecimento, ciência, informação ou notícia de; conhecer; [...]. 2. Ter conhecimentos técnicos e especiais relativos a, ou próprios para; [...]. 3. Estar convencido de; ter a certeza de; [...]. 4. Ser instruído em; conhecer; [...]. 5. Ter meios, capacidade, para; conseguir: Não sei dizer o que sinto. 6. Ter capacidade, conhecimento, para: Sabe explicar o fato, pois presenciou tudo. 7. Ter a certeza de coisa futura; [...]. 8. Poder explicar; compreender; [...]. 9. Reter na memória; decorar; [...]. 10. Perguntar, indagar [...]. 11. Conseguir, alcançar [...]. 12. Julgar, considerar; ter como [...]. 13. Ter conhecimento, informação, ciência ou notícia; estar informado [...]. 14. Perguntar, indagar [...]. 15. Ter sabor ou gosto [...]. 16. Ter conhecimento, erudição ou ciência; ser erudito. 17. Ter conhecimento, informação ou notícia de alguma coisa; [...]. Ter sabor; ser sávido [...]. 19. Erudição, sabedoria. 20. Prudência, tino, sensatez. 21. Experiência, prática. [...]. (FERREIRA, 1999, p. 1792).

CONHECIMENTO. [De conhecer + -imento.] S.m. 1. Ato ou efeito de conhecer. 2. Idéia, noção. 3. Informação, notícia, ciência. 4. Prática da vida; experiência. 5. Discernimento, critério, apreciação. 6. Consciência de si mesmo; acordo. [...] 9. Filos. No sentido mais amplo, atributo geral que têm os seres vivos de reagir ativamente ao mundo circundante, na medida de sua organização biológica e no sentido de sua sobrevivência. 10. Filos. Processo pelo qual se determina a relação entre sujeito e objeto [...] 11. Filos. A apropriação do objeto pelo pensamento, como quer que se conceba essa apropriação: como definição, como percepção clara, apreensão completa, análise, etc. [...]. (FERREIRA, 1999, p.529).

² Usado como substantivo. Ao consultar o dicionário percebemos que a palavra é tomada mais como verbo que como substantivo.

Percebemos que *saber* e *conhecimento* são palavras tomadas no dicionário como sinônimos, onde ambas significam ciência, notícia, informação, ato de conhecer, etc. Portanto, nos é necessário uma outra busca que sirva mais ao nosso propósito que é a busca dos sentidos dessas palavras no contexto da formação de professores em relação aos seus saberes.

Nossa busca continua para ver o que ensinam essas palavras e suas implicações em áreas da Filosofia e Educação, o que nos permite a possibilidade de entender como cada uma dessas palavras é conceituada junto a alguns teóricos. Primeiramente, tomo como recurso o Dicionário de Filosofia (LALANDE, 1993) que indica:

SABER (verbo e subst.) D. Wissen; E. To Know; (subst.) Knowing, Knowledge (about); F. Savoir; L. Sapere.

A. (verbo). Conhecer (no sentido B desta palavra); (subst.) estado de espírito que conhece; relação do sujeito que pensa com um conteúdo objetivo do pensamento, formulável numa proposição, de que admite a verdade por razões intelectuais e comunicáveis. Cf. Ciência.

B. (subst.) Aquilo que se sabe. Só se diz propriamente neste sentido se os conhecimentos em questão forem suficientemente numerosos, sistematizados e elaborados por um trabalho contínuo do espírito. (p. 971).

Conforme Lalande (1993), *saber* opõe-se à ignorância, à opinião, à fé ou à crença, significando propriamente uma relação entre o sujeito que sabe e a proposição conhecida como verdadeira intermediada pelo sentimento de segurança que se produz quando se tem consciência dessa relação posta em movimento numa dada realidade.

CONHECIMENTO D. Erkenntnis nos sentidos A e B, Kenntnis nos sentidos C e D; E. Cognition no sentido A, Knowledge em todos os sentidos e até mais amplamente do que em francês e português³; F. Connaissance; I. Cognizione; conhecimento, sobretudo nos sentidos C e D (coisa conhecida).

³ Sobre *Knowledge* e *knowledge about*, ver Grote citado por W. James, *The Meaning of Truth* (o sentido de verdade), p. 11, e observação sobre Saber, onde esse texto é analisado. (LALANDE, A., 1993).

A. Ato do pensamento que põe legitimamente um objeto enquanto objeto, quer se admita ou não uma parte de passividade neste conhecimento.

B. Ato do pensamento que penetra e define o objeto do seu conhecimento. O conhecimento perfeito de uma coisa é, neste sentido, aquele que, subjetivamente considerado, não deixa nada obscuro ou confuso na coisa conhecida; ou que, objetivamente considerado, não deixa fora dele nada do que existe na realidade à qual se aplica.

C. Conteúdo do conhecimento no sentido A (pouco usado).

D. Conteúdo do conhecimento no sentido B. Muito freqüente, sobretudo, no plural: os conhecimentos humanos, etc. (p. 192).

Parece-nos que a palavra *conhecimento* implica também numa relação do sujeito com o objeto conhecido, como acontece com a palavra *saber*, sendo que essa relação (*conhecimento – sujeito – objeto*) se dá no sentido de familiarizar-se com o objeto para compreendê-lo. Porém, essa relação não apresenta uma preocupação com um certo contexto a uma certa área de aplicação. Nos dá a entender que, a palavra *conhecimento* é uma verdade pré-construída, linear, imóvel, independente do contexto onde será acionada.

As discussões postas nos possibilitam ir ao encontro a John Grote (1856) quando o mesmo faz referência às palavras *conhecimento* e *saber* conforme Lalande (1993). John Grote (*apud* LALANDE, 1993) estabeleceu a distinção entre *conhecimento* e *saber*, afirmando que o primeiro se refere simplesmente a uma familiaridade com o objeto conhecido; já o segundo é mais intelectual, admite conceitos, juízos do objeto conhecido. Essa distinção de Grote, nos parece num primeiro momento, o contrário do que hoje se entende dentro de uma academia por conhecimento, onde este é mais intelectual do que o saber, sendo este último o mundo apenas das sensações.

No entanto, a procura pela significação da palavra *saber* nos mostra que é muito comum na literatura filosófica (J. GROTE, 1856; W. JAMES, 1991, ORTEGA Y GASSET, 1958; JEANNE DELHOMME, 1954; X. ZUBIRI, 1944) de algumas línguas, tais como, português, espanhol, francês e alemão, a mesma ser utilizada num sentido muito mais amplo que a palavra *conhecimento*. A palavra *conhecimento* refere-se a situações objetivas e teóricas que devidamente

sistematizadas, dão lugar à ciência, o que de certa forma, nos confunde, porque ciência procede do verbo *scire* que significa saber. Enquanto que, a palavra saber, pode referir-se a situações tanto objetivas como subjetivas, tanto teóricas quanto práticas.

É como se a palavra *conhecimento* coubesse dentro da palavra *saber* e não o contrário. Mas pretendemos aventurar-nos mais ainda nessa viagem no sentido de clarificar melhor o sentido que essas palavras possuem e, posteriormente, esclarecer melhor nossa compreensão quando tomamos a palavra *saber* num sentido muito mais forte do que *conhecimento* para falar do que os professores sabem e conhecem para ser, pensar e fazer o trabalho docente. Vejamos, então o que essa aventura do *saber* e do *conhecimento* nos reserva, caminhando um pouco pelo mundo da filosofia.

Saber: o que dizem os filósofos?

“Como *busca* amorosa do saber, o gesto filosófico abriga uma idéia de prender-com, de apropriar-se junto, (...). Guarda, ainda, como *busca*, um sentido de movimento, de caminhar constante, de perguntar sempre” (RIOS, 2001, p.45). É nesse sentido que buscamos sempre num aprender que não termina, conhecer o passado e refletir sobre o contemporâneo sempre num determinado contexto; acreditamos ser esta, uma ação necessária para a construção do saber.

Percebe-se que na questão da diferenciação de significado das palavras *saber* e *conhecimento* até mesmo pelos filósofos, não há uma posição muito clara sobre seu sentido e sua utilização, ora utilizando-a como conhecimento, ora como saber, ou então o problema é com a tradução. Os gregos (de quem herdamos o vocábulo) distinguiam freqüentemente o saber (*episteme*), entendido como conhecimento teórico, da sabedoria (*sophia*) - conhecimento simultaneamente teórico e prático.

Recordamos que, no seu significado etimológico, a palavra *filosofia* (que deriva de *philos* e de *sophia*) significa, por isso, "amor à sabedoria", mas também alguns autores dão o significado de “amor e respeito pelo saber”. Percebemos então que:

Na verdade, palavra *sophia* carrega uma ambivalência que se tornará bastante perceptível no decorrer da *philosophía*, pois tanto pode significar o *saber*, entendido como conjunto sistemático e racional de conhecimentos sobre o mundo e os

homens (e *sophós* é aquele que conhece verdadeiramente a realidade), como pode significar *sabedoria*, entendida como disposição humana para uma vida virtuosa e feliz (e *sophós* é aquele que sabe bem conduzir sua vida ou praticar o bem) (CHAUI, 2002, p. 15).

Ainda, segundo Chauí (2002) a grandeza dos filósofos consistiu em reunir esses dois sentidos e estabelecer uma articulação interna entre ambos, *concebendo o saber como condição da sabedoria e a sabedoria como formação superior do saber*. (Grifo meu).

Encontramos de forma ainda mais clara o entendimento da palavra *saber* para alguns filósofos, segundo X. Zubiri (1935):

“a palavra *saber* aparece primeiro, com Parmênides, como um *discernir*. A realidade oferece como algo que parece ser algo e é outra coisa; o saber-discernir distingue então o parecer e o ser, em virtude dessa experiência ou sentido do ser que é a inteligência, νοῦς. Este saber proporciona um juízo sobre o ser verdadeiro e o enuncia, mediante o λόγος, como a idéia da coisa sabida. Em segundo lugar, o saber é, como se percebe em Platão, um *definir*; portanto, não consiste apenas em distinguir o que é e o que parece ser, mas é averiguação daquilo em que consiste o que é: a essência. Em terceiro lugar, o saber é, como já indicou Aristóteles, um *conhecer porque a coisa examinada é como é*: saber é, nesse caso, conhecimento da essência não só como conteúdo da definição, mas como o que essencialmente constitui a coisa.” (p. 29) (Grifos meus).

Partimos então, para a construção de algumas reflexões a partir do encontro de algumas idéias elaboradas por Xavier Zubiri que publicou trabalhos em revistas de 1934 a 1942 recolhidos em um livro *Naturaleza, História, Díos* (1944), principalmente no capítulo intitulado *¿Qué es saber?*⁴

Segundo este autor, Parmênides foi o primeiro filósofo a afirmar que o mundo percebido por nossos sentidos, é um mundo ilusório, feito de aparências, sobre as quais formulamos nossas opiniões. Foi ele também o primeiro a contrapor a esse mundo mutável (feito de

⁴ Disponível em <<http://www.zubiri.org/works/spanishworks/nhd/nhdcontents.htm>>; <http://www.zubiri.org/works/spanishworks/nhd/cienciayrealidad.htm>>. Acesso em: 06 de outubro de 2003.

mudança perene dos contrários que se transformam uns nos outros) a idéia de um pensamento e de um discurso verdadeiros referidos àquilo que é realmente, ao Ser – *to on, On* (CHAUÍ, 2001, p. 211). Seu pensamento mostrou que a realidade pode parecer uma coisa e ser outra. O que julgamos por nossos sentidos ser uma coisa, um objeto, pode parecer ser outra coisa.

Além dos sentidos, segundo Zubiri (1974) o homem tem um modo de experiência com as coisas, de uma maneira simples e unitária, um contato com as coisas tais como são “por dentro” que acabamos dizendo: ‘quem padece de uma enfermidade, *sabe* do estar enfermo melhor do que o médico, por maior que sejam seus conhecimentos; quem *conhece* um amigo, *sabe* quem ele é, melhor do que seu biógrafo. Ele nos fala que é um saber que toca no íntimo de cada coisa, não é a percepção de cada uma de suas características, é uma espécie de sentido do ser. Em suma, é a experiência que você tem com o objeto colocando-o no espírito.

A esta "experiencia" llamó el griego *noûs, mens*. Pues bien: el "aspecto" de las cosas a que antes aludíamos no es sólo el contenido de los sentidos, sino, sobre todo, este elemental y simplicísimo fenómeno del acto mental, del *noeîn*, que nos da lo que una cosa es. Gracias a ella, decía, "sabemos", en un sentido excelente, las cosas; podemos, en efecto, discernir unívoca e indubitablemente lo que de veras "son", de lo que no hace sino "parecer" serlo: el que "es" amigo, o un hombre justo, del que sólo tiene la apariencia de tal. (ZUBIRI, 1974, p.38)

De acordo com Zubiri (1974), saber significou primariamente *discernir o que é do que não é; o ser do parecer ser*. Saber é discernir. Mas até que ponto *saber* é discernimento?

É Platão que amplia essa discussão apresentada e defendida pelo pensamento de Parmênides. Para este filósofo, saber é muito mais do que discernir *aparência e realidade*. É necessário que possamos oferecer explicações e justificativas que dêem conta da essência verdadeira do objeto.

Mas a definição não poderá ser aplicada a qualquer coisa ou coisas contrárias ao objeto definido. Em outras palavras, a definição é o universal de um conjunto de coisas particulares determinadas e precisa ser encontrada de maneira tal que não se aplique a coisas cujas qualidades ou propriedades sejam

opostas ou contrárias à da coisa definida. (CHAUI, 2001, p. 244).

Em outras palavras,

Entonces, no sólo discernimos una cosa de su apariencia, lo que es de lo que no es, sino que, además, circunscribimos con precisión los límites donde la cosa empieza y termina, el perfil unitario de su aspecto, de su idea. Es la "definición". Saber no es discernir, sino definir. Tal es la gran conquista del platonismo. (ZUBIRI, 1974, p. 40).

Mas no entendimento de Zubiri (1974), essa questão ainda não estava suficientemente explicada. Em certo sentido, *saber* é algo muito mais do que discernir e definir. Seu entendimento é que foi Aristóteles quem deu à questão do *saber* sua arquitetura decisiva, ampliando seu conceito. Pois *saber* não é só discernir e definir, é algo mais que isso. É afirmação dele:

No sólo hemos definido la cosa, sino que hemos "demostrado" en ella su necesidad. De-mostración no significa aquí prueba racional, sino exhibición de la articulación de algo, como cuando hablamos de una "demostración" de fuerza militar o de la opinión pública en una manifestación. El saber por excelencia es el saber demostrativo del necesario porqué de las cosas. En esta demostración no hemos hecho una vez más sino explicar los rasgos de la idea, de modo distinto al simplemente indicativo. *Saber no es discernir ni definir: saber es entender, demostrar*. Sólo la interna articulación del "qué" y del "porqué" hace posible una ciencia *sensu stricto* que nos diga lo que las cosas son. (p.43).

Mas *saber* não é só entender a "verdade" das coisas desde os seus princípios, há necessidade de se conquistar realmente a posse da "realidade". A posse da "realidade" permite colocar o *conhecimento* em ação num determinado contexto, o que ocasiona a construção do *saber*. Pois, não basta apreendermos a "verdade da realidade" (conhecimento). É necessário construirmos a "realidade da verdade" (saber).

No sólo la "verdad de la realidad", sino también la "realidad de la verdad". "En realidad de verdad" es como las cosas tienen que ser entendidas. La realidad es un carácter de las

cosas difíciles de expresar. Sólo quien ha "estado" enfermo, o quien "conoce" a un amigo, "siente" la enfermedad y "siente" la amistad (Idem, p.50).

Só quem realmente está doente, sente a doença, *sabe* a doença. Não basta *conhecer* a doença. Como também não basta *conhecer* um amigo. É preciso *saber* o que é uma amizade, o que é ser amigo. Não basta conhecer o que é um(a) professor(a) ou *conhecer* o que ele(a) faz. É necessário *saber* o que é ser um(a) professor(a) e *saber* o que ele(a) realmente faz. Portanto, é insuficiente a compreensão da “verdade da realidade”, o *conhecimento*. Precisamos ampliar o *conhecimento*, para chegarmos a compreensão da “realidade da verdade”, o *saber*.

O sentido da questão “verdade da realidade” e “realidade da verdade”

Trabalhar com essas palavras não é nada confortável dada a solidez do peso positivista que as mesmas carregam em sua marcação epistemológica que está na raiz do conhecimento e, portanto, na interpretação de quem as toma. Mas buscaremos gastar um pouco mais de tinta na argumentação de nossa escolha.

A fim de explicitar nossa compreensão, e sem alongar-nos demasiadamente: que é isto – *a verdade*? Que é isto – *a realidade*?

Apontamentos sobre a “verdade”

O desejo da “verdade” surge muito cedo em nossas vidas. Desejamos acreditar nas pessoas, acreditar nas coisas que ouvimos e vemos e acabamos nos decepcionando quando enfrentamos situações, pessoas ou fatos que nos enganam dolorosamente. Em nossa sociedade é muito mais comum desconfiarmos de tudo e todos do que depositarmos confiança em algo que possa ser verdadeiro. Mas o que é *a verdade*?

Chauí (2001) fala de três concepções diferentes de *verdade* originadas da língua grega (*aletheia*), da latina (*veritas*) e da hebraica (*emunah*).

Em grego, significa: desvelamento e está ligado ao presente.

O verdadeiro é o que se manifesta aos olhos do corpo e do espírito; a verdade é a manifestação daquilo que é ou existe tal como é. [...] Assim, a verdade é uma qualidade das próprias coisas e o verdadeiro está nas próprias coisas (Idem, p. 99).

Em latim, significa: precisão, rigor e exatidão de um relato e relaciona-se ao passado. “Verdadeiro se refere, portanto, à linguagem enquanto narrativa de fatos acontecidos, refere-se a enunciados que dizem fielmente as coisas tais como foram ou aconteceram” (Ibidem, p. 99).

Em hebraico, significa: confiança e possui a mesma origem de *amém*. “A verdade se relaciona com a presença, com a espera de que aquilo que foi prometido ou pactuado irá cumprir-se ou acontecer. [...] A verdade é uma crença fundada na esperança e na confiança (...)”, (CHAUÍ, 2001, p. 99). Seu significado está relacionado ao porvir e é no futuro o lugar de sua concretização.

Enquanto para os gregos a concepção de *verdade* refere-se ao alcance da essência da *realidade*, assim *verdade* era um ato inteligível, ou seja, acessível apenas ao pensamento e não aos sentidos. Para os hebreus, ela se diferencia bastante, pois para eles, a *verdade* refere-se à fidelidade, a uma promessa cumprida. “Para o hebreu, verdadeiro é o fiel, aquele que cumpre a promessa” (FERRATER MORA, 1994, p. 883). Já para os latinos, a concepção de *verdade* sempre esteve ligada a possibilidade de verificação ou comprovação de fatos vivenciados.

Percebemos, então que, a concepção de *verdade* que nossa sociedade adotou foi construída ao longo dos séculos baseada na síntese dessas três fontes e no estabelecimento dos tempos verbais, referindo tanto ao presente, quanto ao passado e ao futuro. “*Aletheia* se refere ao que as coisas **são**; *veritas* se refere aos fatos que **foram**; *emunah* se refere às ações e coisas que **serão**” (Ibidem, p. 99).

No entanto, tanto os filósofos antigos quanto os modernos concordam que a *verdade* é a conformidade entre a idéia e a coisa, entre a coisa e a idéia, entre o *conhecimento* com a *realidade*. Mesmo assim, essa conformidade não exerce uma função de cópia, “xérox” entre a idéia e a coisa.

O que os filósofos afirmam é que a idéia conhece a estrutura da coisa, conhece as relações internas necessárias que constituem a essência da coisa e as relações e nexos necessários que ela mantém com outras. [...] A idéia é um ato intelectual; ideado, uma realidade externa conhecida pelo intelecto (Ibidem, p. 103).

Mas seria uma *verdade* ou várias *verdades*? Será a *verdade* relativa? A *verdade* é dada ou revelada? Ou ainda, a verdade é produzida pela mente humana? Sendo assim, não existe *verdade*? Ao discutir essas questões não estamos livres da complexidade que o conceito implica, por ser um termo de definição quase impossível e por estar tão impregnado de pressupostos cartesianos.

As diferentes visões de *verdade* passaram a existir dentro de situações ou contextos que se referem a um determinado período histórico, portanto, devem ser analisadas sempre em relação com a conjuntura de sua formulação. Por exemplo, para Platão, *verdade* tem o sentido de correspondência, ou seja, uma idéia é considerada verdadeira quando esta corresponde ao seu conteúdo (predominância da *alethéia*). Já para Aristóteles a compreensão de *verdade* está intimamente ligada ao ato da linguagem (predominância da *veritas*).

O critério da verdade é dado pela coerência e interna ou pela coerência lógica das idéias e das cadeias de idéias que formam um raciocínio, coerência que depende da obediência às regras e leis dos enunciados corretos. A marca do verdadeiro é a validade lógica de seus argumentos (CHAUI, 2002, p. 100).

E, finalmente, quando há predominância da *emunah* é considerado *verdade* tudo que for objeto de consenso e confiança entre “os pesquisadores que definem um conjunto de convenções universais sobre o conhecimento verdadeiro e que devem sempre ser respeitadas por todos” (Ibidem, p.100).

Essas diferentes concepções (ou versões) de verdade estão atreladas a cada uma das perspectivas filosóficas. Portanto, numa perspectiva filosófica idealista, a *verdade* não pode mais ser considerada uma conformidade entre o pensamento e a coisa, entre a idéia e o objeto. Nessa perspectiva, a *verdade* “será o encadeamento interno e rigoroso das idéias ou dos conceitos (Kant) ou das significações (Husserl), sua coerência lógica e sua necessidade” (Ibidem, p. 104).

Como também a *verdade* não poderá mais ser entendida como um fato da linguagem, enunciados em conformidade com a própria realidade como bem situou a analítica, pois o que se percebeu nessa

perspectiva filosófica é que “a estrutura e o funcionamento da linguagem não correspondem exatamente à estrutura e ao funcionamento das coisas” (Ibidem, p. 105).

Uma outra crítica levantada pelos filósofos empiristas é que todos esses critérios anteriormente apresentados são elementos puramente teóricos e que, não são suficientes para buscarem uma concepção sobre *verdade* e acabam produzindo descrenças e dúvidas. Para esses filósofos a *verdade* não é somente a explicação de alguma coisa ou de algum fato, mas principalmente a aplicação prática e útil da mesma. A essa corrente filosófica dá-se o nome de pragmatismo⁵.

Há ainda aqueles que defendem um sentido pluralista para a palavra *verdade*. Não teríamos uma *verdade*, mas várias *verdades*. A palavra *verdade* empregada no plural perde o critério de absoluto e ficamos diante de uma concepção altamente dinâmica de *verdade*, ao invés de uma concepção estática, já que não se trata mais de adequação, conformidade entre a idéia e a coisa, entre o que se conhece e aquilo que é conhecido. Essa corrente denominou-se “movimento antifundacional” que como o próprio nome já traduz, é um movimento que se opõe a “tradição fundacional da filosofia ocidental”, assim chamada por Richard Rorty (1988), conforme Grün e Costa (2002) e que, segundo a qual, um conhecimento só poderá ser considerado *verdade*, caso tenha *fundamento absoluto*. “O movimento antifundacional, por sua vez, não busca uma verdade unitária, e muito menos uma verdade absoluta” (Idem, p. 92).

Ao desafiar o conceito cartesiano de *verdade*, filósofos e pensadores contemporâneos pós-modernistas, tais como, Nietzsche, Derrida, Foucault, Heidegger apontam para uma compreensão de que “as experiências de verdade não são fatos. Tampouco são experiências conceituais. As verdades simplesmente *acontecem* enquanto *momento estético* ou *evento lingüístico* como fusão de horizontes”, (Idem, p. 96). O significado da verdade dependeria de um determinado tempo histórico, tanto no sentido de mudanças pelas quais passa toda estrutura e organização social, quanto no sentido de mudanças pelas quais passa todo o pensamento do homem no interior da própria filosofia, cada um com sua *verdade* e seu discurso. “As verdades (conteúdos conhecidos) mudam, a idéia da verdade (a forma de conhecer) muda, mas não muda a busca do verdadeiro, (...)” (CHAUI, 2002, p. 106).

⁵ Sistema que, opondo-se ao intelectualismo, considera o valor prático como critério da verdade. Cf. Fernandes, Francisco, 1997.

Esses apontamentos, além de demonstrar o poder e a fragilidade da *verdade*, as situações que dificultam a busca e a compreensão da *verdade*, as mudanças históricas pelas quais passou o conceito de *verdade*, também apontam para a necessidade de refletir sobre a concepção de *verdade* em nossas práticas, já que estamos também refletindo sobre *saber* e *conhecimento*.

E após as ressonâncias herdadas e visitadas de nossas raízes históricas, procuramos um caminho possível para buscarmos uma concepção de *verdade* adotada neste estudo. E apesar da complexidade do conceito para o termo *verdade*, pois sua origem está sempre num julgamento, num juízo de valor, arriscamo-nos a reconhecer um lugar para a *verdade* nesse texto.

A concepção de *verdade* construída pelo nosso entendimento pressupõe uma produção cultural, histórica e social resultante da relação do homem com o mundo na tentativa de construir referenciais que possam dar sentido as suas ações e a sua própria existência. A *verdade* não está nem no sujeito, nem no objeto, e sim na relação estabelecida entre ambos com os instrumentos disponíveis em sua cultura, em sua comunidade e no tempo em que vivem.

E optamos pelo sentido do termo *verdade* no singular. Mesmo fazendo essa opção de número, não a tomem por uma concepção de *verdade* absoluta e única. É apenas uma questão de escolha lingüística, pois me soa melhor aos ouvidos o termo no singular do que no plural. E dependendo do contexto em que a proposição “verdade da realidade” e “realidade da verdade” for inserida no texto, poderemos usar uma forma ou outra, ou seja, no singular e/ou no plural.

Apontamentos sobre a “realidade”

Sempre foi um dos problemas centrais da filosofia a distinção entre ‘aparência’ e ‘realidade’. Desde sempre o homem olhou a sua volta e interrogou-se: *o que é isto? De que é feita a realidade?* Várias concepções de “realidade” têm sido formuladas a partir de diversas correntes filosóficas.

Na origem da filosofia o conceito de *realidade* foi tomado sob duas perspectivas: unidade ou multiplicidade. Essa dicotomia tem como referência às posições de Heráclito e Parmênides. Heráclito de Éfeso (VI séc. a.C.) “sustenta que a realidade está em contínuo devir (*pànta rèi*) e coloca como princípio desse devir o fogo, unindo-se aos jônicos”,

(MONDIN, 1980, p. 224). Este filósofo entendeu “ser o cerne da realidade a *contínua mudança* e a harmonia, conseqüência do confronto entre opostos”, (CORTELLA, 2002, p. 68). A *realidade* para Heráclito é a harmonia dos contrários que não param de se transformarem, ou seja, o dia torna-se noite, o fogo em fumaça, o verão em inverno, o novo em velho, o frio em quente, etc.

Já Parmênides de Eléia (1ª metade do séc. V a.C.) “coloca como única realidade o ser, negando o devir, que é considerado como ilusão dos sentidos” (MONDIN, 1980, p. 233). Opondo-se a Heráclito, “enunciou ser a essência da realidade a *imutabilidade* (dado que a verdade é una e imutável) e, por isso, compreendia a contínua mudança da realidade como uma simples aparência produzida pela ilusão dos sentidos”, (CORTELLA, 2002, p. 68). Parmênides defendia que só podemos pensar sobre aquilo que permanece sempre imutável.

Enquanto a experiência nos mostra realidades diferentes em constantes transformações, a razão, ao buscar compreender o mundo, toma a realidade como una e imutável. E assim, na história da filosofia, as teorias sobre realidade se apresentaram ao longo dos anos marcadas por essa dicotomia: unidade/multiplicidade ou permanência/devir.

Platão tentou conciliar as duas concepções anteriores. Para Platão existem duas realidades diferentes, dois mundos, um subordinado ao outro. O **mundo sensível**, das aparências, do devir, da multiplicidade e o **mundo das idéias**, inteligível, da unidade e da verdadeira realidade.

Aristóteles, embora tenha sido discípulo de Platão, vai discordar de sua divisão entre dois mundos para explicar duas realidades. Aristóteles considera que as duas realidades penetram uma na outra, a *essência* está na *matéria*, afinal tudo existe porque é composto de matéria e essência formando uma mesma unidade.

Ainda segundo uma reflexão filosófica, (CHAUÍ, 2002; MONDIN, 1980, entre outros), Descartes justificou a necessidade de definir *realidade* utilizando o pressuposto de que as idéias possuem partes concretas correspondentes. Essa concepção foi confirmada por Kant ao dizer que a *realidade* possui um significado específico do concreto contrapondo-se à intuição e a idealização, a aparência e a ilusão. Nesta acepção, a *verdade* poderia ser considerada como o fundamento da *realidade*, como a confirmação dos dados que instituem um fato, uma coisa ou uma idéia como verdadeira.

Essa questão está longe de ser esgotada e, contemporaneamente, influenciada por pontos de vistas psicoculturais. A *realidade* não

existe, o que acentua cada vez mais um caráter indeterminado de realidade pós-moderna. Em outras palavras, *realidades* são versões, representações de uma realidade ou realidades percebidas sempre pelo estado subjetivo do indivíduo. Cada consciência, em particular, integra e totaliza de maneira muito peculiar o seu relacionamento com o mundo. Desta forma, os fatos oferecidos pela *realidade* à nossa volta resultarão numa representação única e individual para cada um de nós, e será esta representação que constituirá a *realidade* particular de cada indivíduo a partir do significado pessoal que este lhe imprimir.

É dessa forma que o ser humano vai construindo representações sobre o ambiente, sobre os símbolos e objetos que estão no mundo real. Suas representações são formas de organizar os significados que estão presentes na realidade e que se constroem de um jeito particular conforme suas vontades, seus pensamentos, suas emoções, seus comportamentos, seus valores.

Mas que significados têm as representações de cada um? Acreditamos que ao nos depararmos com uma determinada *realidade* desconhecida, esse contexto singular se apresentará como *realidade* e não iremos nunca pensar que aquilo se constitui numa *representação*, pois os sentimentos, as idéias, as sensações, as coisas que nos apresentam, tornam-se reais para nós.

Mesmo porque a *realidade* não assegura uma rígida idéia de permanência no tempo. Ao contrário, a *realidade* está em constante movimento, é dinâmica e contínua, porém, possui uma corporeidade em sua manifestação.

Realidade é, portanto, o movimento de realização dos modos de ser e estar no mundo com os outros.

O aparecimento de algo se realiza quando o que aparece tem, como origem, um certo *ser-no-mundo*, concreto, histórico e atual, datado e situado, um certo coexistir cuja função é permitir esse aparecer. É a partir de um permanente *ser-no-mundo-com-os-outros* que o ente tem sua possibilidade de ser, ou seja, desse certo *ser-no-mundo* nasce sua possibilidade de realidade, (CRITELLI *apud* ABRAMOWICZ, 2002, p. 98).

A objetivação da *realidade* se dá pelo contexto do homem no mundo, com o mundo e com os outros, construindo horizontes de possibilidades “sempre limitadas de um lado pela situação do presente e,

de outro lado, pelo por-vir imaginado” (GERALDI, 2003, p. 46), porém, nunca preso a esse contexto. O homem no mundo, com o mundo e com os outros (pares) movimenta-se, manifesta-se, corporifica-se e permite a possibilidade de realidade.

Conhecimento... “verdade da realidade” e Saber... “realidade da verdade”

Mesmo reconhecendo e compreendendo as armadilhas que poderão surgir ao utilizar-nos dessas palavras (“verdade” e “realidade”) para dizer do nosso entendimento de *saber* e *conhecimento*, buscaremos oferecê-las a partir da singularidade do nosso pensamento e não as impondo. Portanto, tomamos uma distinção entre informação, conhecimento e saber pertinente ao caminho que nosso pensamento toma nesse texto.

J. M. Monteil (*apud* CHARLOT, 2000) distingue informação, conhecimento e saber:

A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está “sob a primazia da objetividade”. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está “sob a primazia da subjetividade”. Assim, como a informação, o saber está “sob a primazia da objetividade”; mas, é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também conhecimento, porém, desvinculado do “invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo”. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e torna-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem” (p. 61).

A análise parece pertinente ao dizer que não há “saber” sem relação entre sujeito e objeto, sujeito e outros sujeitos, sujeito e realidades. A confrontação pessoal do sujeito apropriado de conhecimentos numa realidade específica e singular implica na atividade do sujeito de produzir saberes. “O saber é uma relação, um produto e um resultado, relação do sujeito que conhece com seu mundo, resultado dessa interação” (J. SCHLANGER *apud* CHARLOT, 2000, p. 62).

Enquanto que *conhecer* é justamente a obtenção de uma imagem cognitiva interna de uma *verdade* (nem pura, nem absoluta, mas, uma verdade) independente de uma *realidade*, estabelecida pela relação cognitiva interna e ativa do sujeito sobre o objeto.

Por conta desse entendimento, tomamos “verdade da realidade” como *conhecimento*, por compreender que qualquer ação cognitiva, ou predominantemente cognitiva sobre um determinado objeto, apreendendo suas causas, qualidades, estruturas, propriedades e relações, corresponde a “conhecimento” e não “saber”. O objeto de conhecimento é qualquer realidade externa ao indivíduo que através do ato intelectual, torna-se interna.

Já o *saber* exige uma relação não só interna do indivíduo sobre o objeto, mas, sobretudo, uma relação entre esse sujeito, seu conhecimento e uma dada realidade/contexto. Por conta disso, vemos o *saber* como “realidade da verdade”, que pode ser no plural ou singular, dependendo da situação e do conhecimento que está sendo posto a prova. A “realidade da verdade” (saber) é o movimento do conhecimento em contato com um determinado contexto, numa dada realidade, confrontando suas múltiplas facetas transcendendo o conhecimento já consolidado, reinventando-o, recriando-o e traduzindo-o, conforme as necessidades imperadas pelas circunstâncias.

Construir saberes significa construir “*realidades da verdade*”. É necessário que a teoria seja dialogada com a prática. Prática, entendida aqui, não como tarefa, pois, seu significado fica empobrecido, por encontrarmos apenas “a repetição e o formalismo, a sujeição a modelos, à ausência da reflexão” (RIOS, 2001, p. 96). Entendo prática como ação que exige reflexão, imaginação criadora, sensibilidade e razão associadas a um contexto, “fertilizada pela determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidades, pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo e pela presença da sensibilidade, da criatividade (Ibidem, p. 96)”.

A verdade das ciências teóricas, dos conhecimentos (“verdade da realidade”) é colocada à prova, quando posta em movimento, em ação numa dada realidade/contexto multifacetado por vários condicionantes sociais, políticos, econômicos, culturais, afetivos, entre outros. A partir dessa situação e relação entre teorias e práticas, “verdades” e “realidades”, produzimos saberes a partir dos conhecimentos em contato com a realidade da prática educativa e pedagógica, ou seja, o contexto da prática docente, e produzimos conhecimentos outros a partir dos saberes produzidos nesta realidade,

quando os sistematizamos conceitualmente e os divulgamos: Afinal, o *conhecimento* é a especialização do *saber*.

Reafirmo mais uma vez que essa distinção não tem como objetivo expressar a dicotomia entre um conceito e outro. O sentido dessa discussão tem como finalidade o exercício de pensar vários modos de entender/experienciar a realidade: *conhecendo* e *sabendo*.

Saber e *conhecimento* são formas e resultados de se relacionar com a “realidade”. Formas de dizer, de pensar. De ser e de estar no mundo e com o mundo.

A seguir, discutimos algumas possibilidades acerca da relação entre professores, formação, saber e conhecimento neste estudo.

A Formação de Professores e Saber: do mundo das idéias ao mundo das experiências e do mundo das experiências ao mundo das idéias

Mas, afinal, qual a pertinência da busca da significação da palavra *saber* nesse texto? Essa interrogação se transforma em problema a partir da existência de uma relação entre os professores, sua formação, seus saberes e conhecimentos.

Após encontrarmos em determinados campos filosóficos bases que possam indiciar um dos modos possíveis de compreender a relação saber e conhecimento, nos permitindo diferenciá-los, acreditamos que é nesta diferenciação que reside a possibilidade de melhor compreendermos os significados e sentidos que são atribuídos ao trabalho docente, instaurado no interior da escola, pelos diversos profissionais da educação: seja pelos pesquisadores e acadêmicos, seja pelos próprios professores e gestores.

Há um aspecto importante de se destacar nesta opção, inclusive de caráter político, que fizemos em diferenciar saber e conhecimento – saberes e conhecimentos - uma vez que estamos assumindo que os saberes atendem aos interesses e valores daqueles que produzem a própria prática (FIORENTINI, SOUZA E MELO, 1998). Ou seja, compreendemos que esta diferenciação (assim como na filosofia), pode não ser um consenso entre diversos teóricos que trabalham com a temática dos saberes docentes.

Revisitando a literatura na área de educação, encontramos apenas em dois trabalhos referências desta diferenciação, que inclusive se aproxima dos conceitos que procuramos construir ao longo deste

texto: *realidade da verdade* para saberes e *verdade da realidade* para conhecimentos.

Uma primeira referência foi em Fiorentini, Souza e Melo (1998). De acordo com os autores, embora não façam uma diferença rígida entre estes dois termos, estes compreendem que, o conhecimento corresponde a “uma produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia” (p.312). Já o saber consiste numa forma de “conhecer/saber” mais dinâmica, menos sistematizada que incorporam de maneira mais evidente as práticas, as experiências e os fazeres produzidos pelo professores no ato do seu trabalho.

A segunda referência que gostaríamos de apontar foi produzida por Geraldi (2003) em seu texto “*A aula como acontecimento*”⁶ em que problematiza algumas questões acerca da relação professora-aluno e o objeto de conhecimento. Segundo o autor, os conhecimentos são constituídos pelas disciplinas científicas, por seus métodos de pesquisa, seus resultados e fracassos, seus caminhos não lineares, mas que vão contribuindo para a emergência de um *corpus* de conhecimento que vai sendo sistematizado e acumulado ao longo da história, compondo uma das dimensões da herança cultural. Quanto à outra dimensão da herança cultural, os saberes, Geraldi os define enquanto um conjunto de práticas sociais, que não chegam à sistematização, mas orientam nossos juízos e muitas de nossas ações cotidianas. Deste modo, enquanto “o saber é produto das práticas sociais, o conhecimento é a organização desse produto das práticas sociais de forma sistemática, racional, na atividade científica” (Ibidem, p.18).

A intenção em destacar tal aspecto, e fundamentá-lo, é justamente para justificar a nossa opção política em defender a importância da valorização e reconhecimento dos saberes produzidos pelos professores no cotidiano de suas práticas que embora com características diferentes dos conhecimentos produzidos nos grandes e reconhecidos centros de pesquisa e formação, possuem igual importância e relevância na compreensão dos processos educativos. Partilhamos da idéia de que investigar como se dá o processo de construção e significação dos saberes docentes no cotidiano da escola, significa colaborar com os professores em seu processo de desenvolvimento profissional e valorização da profissão docente, a fim de construir caminhos, saberes e conhecimentos no estabelecimento de

⁶ Texto produzido a partir da palestra proferida na Semana da Prática Pedagógica, Universidade de Aveiro, CIFOP, 2003.

práticas que primam pela qualidade do trabalho e formação desenvolvidos nos espaços e instituições educativas, seja na escola, seja nos centros de formação, pesquisa e extensão, como é o caso das universidades.

Entretanto, situar desta forma tal discussão, nos aponta para alguns dos problemas que encontramos no processo de formação docente, principalmente na formação inicial, ainda fortemente pautada na dicotomia entre teoria e prática, pesquisa e ensino, havendo muitas vezes uma valorização demasiada da teoria sobre a prática, da pesquisa sobre o ensino, ao invés de se assumir como eixo primordial da formação docente a articulação entre teoria e prática, ou seja, entre conhecimento e realidade, criando assim um campo propício à emergência de saberes, a partir de situações de formação e investigação que permitam ao futuro professor já tecer reflexões de caráter teórico-prático-prático e prático-teórico-prático (GARCIA, 2002) e fazer uso de determinados conhecimentos e saberes em função de um contexto concreto e específico de trabalho.

No entanto, sabemos que muitas vezes, o espaço da universidade, onde são veiculados os conhecimentos, não comporta a legitimidade dos saberes produzidos na escola pelos professores. Não se consegue única e exclusivamente pela academia saber dos alunos, dos professores e, principalmente, do que se produz na escola. De lá (academia) não vemos a escola. Não vemos os alunos e principalmente, não nos vemos como professores, só como pesquisadores.

Como diria Aristóteles, para saber é preciso primeiro “conhecer a essência não só como conteúdo da definição, mas como o que essencialmente constitui a coisa”. Que tal conhecer e saber a escola, os professores, os seus alunos e seus contextos de trabalho (realidade)? Que tal conhecermos e sabermos os saberes que lá se produzem individual e/ou coletivamente? Por que não assumirmos o corte existente entre o *ideal* e o *real* que geralmente se veicula nos cursos de formação de professores dentro da universidade?

O corte entre o ideal e o real, ou seja, entre a teoria, adquirida durante a formação inicial, e a realidade da vida na escola, a ambigüidade do papel por estar desempenhado numa sociedade caracterizada por constantes mudanças, a multiplicidade de papéis que estão cometidos aos professores, logo a partir do seu primeiro dia de profissão, transforma a etapa de iniciação num contexto propício ao aparecimento de dilemas (SILVA, 1997. p. 57).

É necessário que primeiro nos acostumemos a esse contexto, tatearmos essa realidade para que só então depois, possamos compreendê-la para construir saberes. É nesse contexto que compreendo então o saber como o conhecimento em ação numa dada realidade, num dado contexto. O saber, tomado aqui numa dimensão ampla, comporta o conhecimento, mas o conhecimento não comporta o saber, pois só em ação, em confronto com uma dada realidade, chega-se ao saber. O conhecimento habita predominantemente o mundo inteligível e com isso, geralmente corre-se o risco de perder o olhar do outro mundo. O mundo das sensações, das experiências, dos sabores.

É necessário que, reflitamos sobre o sentido da metáfora do mito da caverna de Platão, onde o mundo das idéias, percebido pela razão, está acima do sensível (dominado pela subjetividade) que só existe na medida em que participa do primeiro, sendo apenas sombra dele. Sabemos que, muitas vezes, a escola e a realidade deste contexto são assim percebidas pela universidade, havendo um profundo “esquecimento” que a realidade da escola e do contexto educacional é mutável e, portanto, não são universais, sendo estes, espaços primordiais para a construção e produção de saberes a partir dos conhecimentos em ação.

O que buscamos com estas afirmações é deixar bem marcada a importância de passarmos a olhar a prática pedagógica desenvolvida na escola, bem como os conhecimentos que se produzem acerca desta realidade educacional, tomando como base os saberes produzidos nesta relação conhecimento e realidade, acreditando que conhecimentos e saberes embora sejam duas maneiras diferentes de se relacionar com o contexto e as experiências educacionais, seja na escola, seja na universidade, eles se dão numa relação de complementaridade, e não hierarquizada, nas quais são múltiplas e mútuas as interações estabelecidas. Concordando com Gallo (2002), saber e conhecimento “se atravessam, desdobrando-se em múltiplas possibilidades, como um caleidoscópio que, a cada golpe de mão, faz surgir um novo quadro, novas possibilidades”.

Nosso caminho deve ser o da transversalidade⁷ nesses dois mundos, pois a possibilidade de se construir mundos onde habitem tanto a racionalidade quanto às sensações e os sentimentos é plenamente coerente. Transitando em mundos onde há várias possibilidades de fazer, de dizer, de sentir e de saber, só poderá promover admiráveis criações

⁷ “O conceito de transversalidade permite uma relação de atravessamento na qual não há hierarquia, na qual as interações são mútuas e múltiplas” (GALLO, 2002, p. 284).

humanas. Precisamos não só da “verdade da realidade” (conhecimento), mas da “realidade da verdade” (saber), pois “nada é mais pobre que uma verdade sem o sentimento de verdade” (MORIN, 1997, p. 33).

Por isso é importante compreendemos o saber enquanto produto da operação de tratamento do conhecimento que, na aventura do sujeito professor, torna-se saber. Rompe-se epistemologicamente, por conta do contexto, transcendendo uma teoria consolidada. E é nesse contexto que os professores produzem/constroem saberes outros, interagindo com outros sujeitos, com outras culturas no ambiente escolar.

O saber docente é marcado pela presença de professores que ultrapassam os limites de sua relação com o conhecimento, ampliando-os, modificando-os, evocando saberes outros. Saberes puches de possibilidades dentro dos vínculos e limitações pessoais e contextuais.

Mas há de se lembrar que, para que o saber docente se constitua nesta relação e tenha de fato visibilidade, como bem salienta Fiorentini (2006), não basta promover apenas discussões e reflexões acerca dos dilemas e experiências vivenciados no âmbito das práticas docentes, se restringindo a uma compreensão generalista do processo educacional, é necessário que de fato os professores e profissionais da educação, de maneira geral, mergulhem à fundo nas práticas cotidianas “para perceber nelas (ou extrair delas) o diferente, a possibilidade de ruptura com o estabelecido, com as verdades cristalizadas pela tradição pedagógica” (Ibidem, p. 135).

Assim defendemos a opção pela reflexão e pela investigação junto ao fazer docente, entendendo a prática reflexiva como uma maneira possível dos professores questionarem suas práticas e ações, criando um horizonte de possibilidades para o seu desenvolvimento profissional, potencializando ainda, a emergência de melhores práticas (OLIVEIRA e SERRAZINA, 2002 *apud* FIORENTINI, 2004), que por sua vez alimentam a produção de novos saberes e, porque não dizer, de novos conhecimentos.

No que diz respeito à uma postura investigativa diante do fazer docente, da realidade e experiências que envolvem a atuação deste profissional, segundo Ponte (2002, *apud* FIORENTINI, 2004) investigar a própria prática, além de contribuir com o próprio processo reflexivo dos professores, também contribui para que estes se constituam em autênticos protagonistas do processo educacional, à medida que participam tanto de processo de construção dos seus próprios saberes profissionais, como também dos conhecimentos acerca do trabalho docente e ainda, “do patrimônio cultural do grupo profissional ao qual fazem parte” (Ibidem, p.248)”.

Assim, trazendo as contribuições de Carr e Kemmis (1988), a respeito deste aspecto, para que os professores tenham condições de superar a reduzida autonomia profissional que os envolvem, produzindo saberes que lhes permitam uma postura mais crítica diante dos condicionantes e imperativos da prática docente, é necessário que os próprios professores construam coletivamente uma teoria de ensino através da reflexão crítica e da investigação sobre o próprio trabalho e sobre seus conhecimentos e saberes. Assim, a potencialidade e vitalidade da produção dos saberes docentes e do próprio desenvolvimento profissional dos professores, nos parece residir exatamente no conjunto de práticas reflexivas e investigativas que podem ser constituídas nas escolas, seja pelos profissionais que lá atuam, seja num trabalho de parceria e colaboração com outros agentes, como por exemplo, estudantes e pesquisadores da universidade.

De modo geral, nossa intenção é que fique claro que, imersos nestas situações de reflexão, investigação e colaboração acerca do próprio trabalho, os professores fazem uso de uma multiplicidade de saberes, mudando de atitude diante do conhecimento, tomando-os como verdades provisórias que acionados, postos em movimento num dado contexto, rompem-se com análises simplificadoras e aplicacionistas, o que fertiliza uma postura investigativa, fazendo reflexões sobre o que se descobre.

As escolhas explícitas e implícitas do cotidiano na sala de aula estão sustentadas por uma racionalidade pedagógica. Como nos diz Gauthier (1998), “o saber dos professores pode ser racional sem ser um saber científico” (p.337).

O conhecimento torna-se importante para o docente porque é capaz de alimentar um processo de reflexão inserida num determinado contexto, permitindo sempre um campo aberto ao questionamento e á construção de novos saberes.

Refletir sobre a relação entre *conhecimento* e *saber*, no contexto do trabalho docente significa mobilizar continuamente “o reencontro entre a teoria e a prática, fertilizando-se a teoria e enriquecendo-se a prática” (GARCIA, 2002, p.55).

Sendo que, este movimento de produção, construção (e desconstrução) de saberes e conhecimentos, que também implica em construir e desconstruir práticas e crenças, verdades e realidades, é um dos caminhos que possibilita ao professor tornar-se um sujeito autônomo, e não um mero cumpridor de tarefas, sendo capaz de romper com análises e práticas aplicacionistas e reducionistas, com os

imperativos da racionalidade técnica, instigando assim, uma postura investigativa e reflexiva diante do seu ofício.

É esse status do trabalho docente que dá suporte a construção de práticas significativas no seio do processo educativo nas escolas tomadas a partir de um contexto da realidade do local de trabalho.

REFERÊNCIAS

CARR, W. e KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: lá investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1998.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da Filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. *Convite à Filosofia*. 12. ed. São Paulo: Ática, 2001.

DELHOMME, Jeanne. *La Pensee interrogative*. Paris: Presses Universitaires de France, 1954. 213 p.

FERRATER MORA, José. *Dicionário de Filosofia*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1994.

FERREIRA, Aurélio B. H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

FIORENTINI, D.; SOUZA e MELO, G.F. “Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M.^a (orgs.) *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FIORENTINI, D. A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: ROMANOWSKI, J. P, MARTINS, P. L. O e JUNQUEIRA, S.R.A (orgs). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004.

_____. Produção de saberes docentes, a partir da reflexão, da colaboração e da pesquisa sobre a própria prática. In: *IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI – A pesquisa como mediação de práticas sócioeducativas*. Vol 1. Teresina: EDUFPI, 2006.

GARCIA, Regina Leite. Do baú da memória: histórias de professora. In ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (orgs.). *O sentido da escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GERALDI, W. A aula como acontecimento. *Anais da Semana da Prática Pedagógica*, Universidade de Aveiro, Portugal, CIFOP, 2003.

JAMES, William. *The Meaning of Truth*. New York: Longman Green and Co, 1911.

LALANDE, André. *Vocabulário Técnico e Crítica da Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Tradução: João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 19, 2002, p.20-28.

_____. *Saber y Educación*. *Educación & Realidade*, 22(1), jan/jun, 1997.

MORIN, Edgar. *Amor, Poesia, Sabedoria*. Lisboa, Instituto Piaget, s/data (original de 1997).

ORTEGA Y GASSET, José. *Que és Filosofia?* Madrid: Alianza Editorial, 1997. 319 p.

_____. *La idea de princípio em Leibniz y la evolucion de la teoria deductiva*. Buenos Aires: Emece, 1958.

RIOS, Terezinha. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, M. Celeste Marques de. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. Teresa (Org.). *Viver e Construir a profissão docente*. Portugal: Porto Editora, 1997.

TERRIEN, Jacques. *Artesãos de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar*. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do estado do Ceará, 2000.

ZUBIRI, Xavier. *Naturaleza, História, Dios*. 5. ed. Madrid: Editora Nacional, 1974.

Ednaceli Abreu Damasceno é atualmente Professora Assistente do Departamento de Educação da Universidade Federal do Acre. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará, possui mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. No momento está doutorando-se pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

E-mail - ednaceli@yahoo.com.br

Guilherme do Val Toledo Prado é atualmente professor doutor da Universidade Estadual de Campinas. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1987), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1992), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1999).

Email: toledo@unicamp.br

Tamara Abrão Pina é pedagoga (2003) e mestre em Educação (2007) pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Atualmente é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Email: t.pina@uol.com.br

Submetido em: abril de 2006 | Aceito em: junho de 2007.