

O LUGAR QUE OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ALUNOS OCUPAM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

Cristhiano Costa Gonçalves

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Edinaldo Medeiros Carmo

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir sobre o lugar que os conhecimentos prévios dos alunos ocupam na prática pedagógica dos professores, considerando os saberes docentes, conhecimento e cultura escolar e a relação professor-aluno. Em nossa discussão abordamos um pouco do repertório de saberes docentes e defendemos o uso dos saber experiencial como o mais adequado para direcionar a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos. Ressaltamos a importância da interação cultural na relação professor e aluno para formação da cultura escolar e concluímos enfatizando que os conhecimentos prévios dos alunos ocupam mais especificamente um lugar nos saberes experienciais do professor.

Palavras chave: Conhecimentos prévios. Relação professor-aluno. Saberes experienciais.

Introdução

A relação de aprendizagem entre o professor e o aluno não é algo fácil de ser descrito ou compreendido. A *noosfera* em que se encontram os envolvidos do processo de ensino sempre chamará a atenção e despertará nossa curiosidade (CHEVALLARD, 2013). Mesmo que um aluno vá à escola para se apropriar do conhecimento escolar, ele já traz consigo conhecimentos prévios e aprendizados diversos. Há um lugar específico na ação pedagógica do professor no qual se encaixa corretamente aquilo que o aluno já sabe. Todavia, muitos professores não sabem o lugar de suas práticas, em que deve alocar e trabalhar os conhecimentos prévios dos alunos. Tais conhecimentos não devem ser, em hipótese alguma, menosprezados, mas mobilizados pelo professor em apoio didático na sua docência.

Os alunos sabem muitas coisas, sejam elas pertinentes ou não aos propósitos do professor, que podem revelar a ele, por exemplo, o modo como será iniciada uma aula, os recursos didáticos necessários para ela, os pontos que poderão ser mais enfatizados, e até uma mudança no roteiro que havia sido planejado. Tudo vai depender de como o professor mobiliza os conhecimentos prévios dos alunos. Para que isso aconteça em seu favor e como

apoio didático, ele deve usar os saberes da sua experiência profissional adquiridos, particularmente. É nesse lugar, ou seja, nos saberes experienciais do professor que se aloca corretamente os conhecimentos prévios dos alunos. A mobilização desses conhecimentos não é feita da mesma maneira por todos os professores, até porque cada um deles desperta nos alunos diferentes interações.

Este artigo baseia-se em um projeto de pesquisa que está na fase inicial, em processo de escrita da dissertação de mestrado, o trabalho de campo empírico ainda não foi realizado e por isso não abordamos os resultados da nossa investigação. Em nosso projeto investigamos a relação entre os saberes experienciais do professor de ciências e a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Neste artigo buscamos discutir mais especificamente sobre o lugar que os conhecimentos prévios dos alunos ocupam na prática pedagógica dos professores. Para isso procuramos refletir um pouco sobre a relação didática entre professores e alunos, fazendo algumas considerações sobre os saberes docentes, conhecimento e cultura escolar.

Saberes docentes

O saber docente na verdade é constituído de um conjunto de saberes provenientes de diferentes fontes (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991). Esse repertório de conhecimentos é formado pelos saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, por isso, os saberes docentes são plurais e heterogêneos, fazendo com que o professor mantenha diferentes relações com eles (TARDIF, 2014). Estes saberes fazem parte do reservatório de saberes específicos para o ensino, ou seja, saberes validados pelas pesquisas científicas educacionais (GAUTHIER *et al.*, 2013). A qualidade e a sistematização desses saberes não são facilmente adquiridas e dominadas, pois implicam num processo de aprendizagem e desenvolvimento formalizado. Para ensinar, o professor mobiliza vários saberes, e mais do que isso, ele também produz saberes através da sua prática (GAUTHIER *et al.*, 2013). Assim, o corpo de professores tem tanta importância no estudo dos saberes docentes, quanto à comunidade científica da educação.

Pode-se chamar de saberes disciplinares desde aqueles que foram “[...] produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzido a respeito do mundo” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 29). O professor se utiliza desses saberes para dominar o conteúdo que será transmitido, refletido e trabalhado na escola. Por exemplo, quando um professor de biologia está ministrando uma aula sobre fotossíntese,

ele recorre primeiramente aos saberes disciplinares, exercendo o domínio satisfatório desse conteúdo para apresentá-lo, contextualizá-lo, problematizá-lo e discuti-lo com os alunos. Caso contrário, não terá condições de aplicar corretamente o roteiro planejado, nem alcançar seus objetivos. Isso porque, ao ensinar, o professor não pode se limitar apenas a conhecer superficialmente a matéria, mas conhecê-la em seu contexto real, didático e metodológico, pois “[...] o tipo de conhecimento que o professor possui a respeito da matéria influi no ensino e na aprendizagem dos alunos” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 29). Podemos perceber a importância dos saberes disciplinares na condução específica dos diversos campos do conhecimento. Os saberes disciplinares que trabalhamos na escola como português, história e matemática são adquiridos nas universidades, tanto pelos cursos de licenciatura e formação de professores quanto pelos cursos não relacionados à educação (TARDIF, 2014).

Os saberes curriculares, “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados” (TARDIF, 2014, p. 38). Esses são constituídos pelos programas que a escola propõe para os professores trabalharem. Eles englobam os conteúdos, os métodos e os objetos do plano escolar, no qual as disciplinas serão trabalhadas. Esses saberes não são produzidos pelos professores, mas são eles os responsáveis por transmiti-los aos alunos com toda a coerência possível. Vale a pena lembrar que uma disciplina nunca é ensinada tal como foi produzida, visto que ela passa por algumas transformações até se tornar um conteúdo didático pronto para ser ensinado aos alunos (GAUTHIER *et al.*, 2013). É por isso que o professor precisa conhecer os programas curriculares expressos nos planos e manuais escolares, produzidos e aprovados pelos órgãos oficiais e que servirão de guia para seu trabalho.

Os saberes da formação profissional referem-se aos advindo das ciências da educação, os conhecimentos que o professor adquiriu em sua formação inicial, ou seja, nas instituições de formação de professores. Esses conhecimentos envolvem várias facetas do sistema escolar, que são desconhecidos pela maioria daqueles que não trabalham na educação (GAUTHIER *et al.*, 2013). Esses saberes se destinam à formação erudita dos professores. São produzidos pelos teóricos e pesquisadores das ciências educacionais que não atuam diretamente em sala de aula (TARDIF, 2014). Por isso, os saberes profissionais exigem certa autonomia dos professores para improvisarem, inovarem e se adaptarem a novas situações que exijam uma reflexão e direcionem suas ações aos objetivos desejados (TARDIF, 2014). Conforme destaca Tardif (2014), ensinar, profissionalmente, é uma prática que mobiliza diversos saberes pedagógicos, o que torna os saberes profissionais essencialmente pragmáticos. Os

conhecimentos profissionais são “[...] evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada [...]”, ocupando boa parte da carreira dos professores (TARDIF, 2014, p. 249). Os professores são profissionais que investem na sua carreira, adquirindo conhecimentos especializados através de cursos e capacitações. Deste modo, apenas os profissionais da educação têm legalmente o direito de atuar como professores, e utilizar, em plena consciência, seus conhecimentos e competências para avaliar o próprio trabalho e o de seus colegas (TARDIF, 2014). No entanto, os saberes formalizados e específicos para o ensino não são suficientes para completar a formação de um professor, por isso, no repertório de saberes docentes, também é necessário o saber experiencial.

Os saberes experienciais são aqueles produzidos pelo professor em sua prática diária ao longo da carreira profissional e referem-se à sua jurisprudência particular (GAUTHIER *et al.*, 2013). Este tipo de saber possui uma limitação pelo fato de serem construídos de pressupostos e argumentos “[...] que não são verificados por meio de métodos científicos [...]” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 33), mas são saberes amplamente utilizados, valorizados e compartilhados entre os professores no seu cotidiano escolar. Segundo Tardif (2014, p. 39),

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

O fato de esses saberes não serem provenientes das instituições de formação nem dos currículos, faz deles saberes mais especificamente atualizados e necessários à prática profissional (TARDIF, 2014). Esses saberes são práticos e se articulam com os outros saberes formando um reservatório do qual o professor se apoia para ajudá-lo a responder às exigências do seu trabalho (GAUTHIER *et al.*, 2013). A experiência por si mesma, não é o bastante para fazer de alguém um professor, confiando na ideia de que “é errando que se aprende”. O saber experiencial não é concebido de forma isolada a outros saberes. Realmente, a experiência ocupa um lugar fundamental na prática profissional, mas não pode representá-la em sua totalidade, sem ser orientada por um conhecimento anterior formalizado (GAUTHIER *et al.*, 2013). Basear-se apenas na experiência é uma prática que custaria muito caro aos professores, que confiassem sobre ela tudo o que precisam adquirir nas descobertas e estratégias educativas (GAUTHIER *et al.*, 2013). Os saberes da experiência docente são complementadores de outros saberes já citados, como os disciplinares, curriculares e

profissionais. A pluralidade deste tipo de saber não repousa “[...] sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função de contextos variáveis [...]” (TARDIF, 2014, p. 109) e das imprevisibilidades da prática docente. Este saber se liga profundamente à prática profissional evidenciada não só na experiência de trabalho do professor, mas também na sua história de vida e sua personalidade (TARDIF, 2014). Isso confere aos saberes experienciais uma característica menos formal em relação aos outros saberes, porém, não menos importante do que eles, visto que também são construídos sobre outros saberes formalizados.

Todos esses saberes ajudam o professor, ainda que não se dê conta disso, a exercer uma atuação mais confiante em relação aos alunos e aos demais aspectos do seu ofício. Segundo Tardif (2014), desde o início do seu magistério, as primeiras situações de trabalho do professor exigem um saber fazer que só podem ser desenvolvidos por meio da reflexão da prática, permitindo a construção de um repertório de saberes particulares originados da sua experiência. Essas situações é que exigem desse professor o desenvolvimento de saberes produzidos no próprio ambiente de trabalho onde elas se formam. A partir daí passa a mobilizar um repertório de conhecimentos e começa a produzir saberes relacionados a prática docente a partir de outros já adquiridos na sua formação inicial (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991). Mas será que todos os professores utilizam satisfatoriamente os saberes experienciais para mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos? Qual a importância dessa mobilização desses saberes para o trabalho docente?

No campo do ensino, os saberes mobilizados pelos professores são importantes pilares da prática diária, pois oferecem o apoio necessário nos diversos aspectos da docência. É no repertório de saberes que os professores vão buscar respostas para as demandas do contexto escolar onde se encontram, e nessa busca os saberes experienciais fundamentam particularmente as suas escolhas, utilizando-o nas situações de urgência e imprevistos. A experiência faz parte de um momento particular vivido pelo professor em seu trabalho rotineiro. Por esta razão a experiência em sala de aula é indutora de estratégias, truques e modos de fazer (GAUTHIER *et al.*, 2013).

Cabe lembrar que o saber da experiência particular do professor pode lhe dar *status* profissional e reconhecimento no meio escolar, mas suas habilidades não garantem que os alunos aprenderão tudo o que ele tem a ensinar. Recorrer aos saberes da experiência, mesmo dando maestria ao trabalho do professor com todo o seu talento, não o diferencia de alguém sem formação inicial, e “[...] via de regra, esse saber se perde quando o professor deixa de exercer o seu ofício” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 34). Uma das habilidades mais

interessantes da experiência docente é usar o conhecimento prévio dos alunos como suporte didático para a organização de uma boa aula. Isso significa que aquilo que o aluno já conhece pode contribuir de alguma maneira, no que ele vai aprender. Desse modo, percebe-se que o conhecimento prévio dos alunos pode ser mobilizado para trabalhar sua aprendizagem no conhecimento escolar.

Conhecimento e cultura escolar

O conhecimento escolar não é a reprodução de saberes científicos legitimados, nem deve ser analisado como submisso a essa lógica de conhecimento (LOPES, 2011). A escola também é um lugar de encontro dos saberes e conhecimentos trazidos e compartilhados pelos alunos. Ao instruir os alunos o professor partilha sua cultura com a deles. Ambos estão envolvidos, segundo Julia (2001, p. 10), numa cultura escolar que define os “[...] conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar”. Alunos de diferentes religiões, classes sociais, raças e tradições contribuem para a construção da cultura escolar produzida através da interação entre eles mesmos e o professor. Os saberes que circulam socialmente fazem parte da cultura onde a escola está inserida e “[...] estão sempre se hibridizando a outros saberes” (LOPES, 2011, p. 105). Tanto o professor quanto o aluno estão imersos na construção da cultura escolar e, assim, a escola é produtora de conhecimento cultural também.

A criatividade do sistema escolar é bastante diversificada. Os alunos representam suas classes sociais e, por isso, trazem para a escola opiniões e conhecimentos do que muitos chamam de cultura popular. Mas será que a cultura popular que a escola recebe é popular mesmo ou ela representa mais as classes dominantes? Esse questionamento faz com que o professor considere mais cuidadosamente a diversidade cultural de seus alunos e valorize todo o conhecimento que é refletido por eles. Desse modo, por meio dos alunos e de todo o corpo escolar, a escola é “[...] criadora de configurações cognitivas e de *habitus* originais que constituem de qualquer forma o elemento nuclear de uma cultura escolar *sui generis*” (FORQUIN, 1992, p. 35). Podemos dizer que a cultura escolar sofre influência de seus agentes escolares e do tempo, pois a escola passa pela troca de professores e alunos periodicamente. Cada geração de professores e alunos com seus costumes, saberes e crenças contribuem, num determinado tempo para a formação da cultura escolar. Há sempre uma reconfiguração da cultura escolar em virtude do tempo e das mudanças que o seu núcleo sofre.

A relação professor-aluno

Para Gauthier *et al.* (2013, p. 345), “[...] o ensino é uma atividade voltada para o outro (os alunos) e isso é determinante na prática desse trabalho”. O fato de relacionar-se com seres humanos faz do professor um profissional de interações ético-afetivas com seu objeto de trabalho. Esse tipo de relação de trabalho não permite ações simplesmente objetivas e técnicas de resultados manipuláveis, previsíveis e padronizados. O professor raramente trabalha sozinho. Na maior parte do tempo ele precisa interagir com outras pessoas, a começar pelos alunos, e nesse tipo de trabalho estão presentes símbolos, valores, sentimentos, disciplina e outros elementos próprios da interação escolar (TARDIF, 2014). Considerando essa afirmação vemos nas atividades do professor, aspectos importantes das relações humanas mantidas obviamente entre todos os agentes escolares, mas, em especial, com os seus alunos. Sobre esse aspecto, Tardif e Lessard (2014, p. 23) destacam:

Ora, a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos.

Nessa perspectiva, o trabalho docente é diferente de outros ofícios que não exigem tanta interação entre o profissional e o outro, como acontece nos bancos, farmácias, correios e outros mais, onde o produto e o serviço desejado são negociados e finalizados. Ao invés disso, a docência compreende uma realidade na qual o aluno tem direito à educação e é de certa forma, um “cliente” obrigado a ir à escola para ser escolarizado (TARDIF; LESSARD, 2014). Esta é uma forma de trabalho na qual o professor precisa, antes de tudo, estabelecer uma relação que motive e convença seus alunos de que a escola é um bom lugar para eles. Como já sabemos isso não é uma tarefa fácil. O aluno não é apenas um receptor de conhecimentos da escola, mas sim, “[...] um ser humano capaz de juízos de valores e detentor de direitos e privilégios que os símbolos, as coisas inertes e os animais não possuem” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 33). Isso nos leva a considerar mais seriamente a participação do aluno em sua própria escolarização, ao estabelecer uma relação com o professor. É preciso atentar que cada aluno é um universo de aspirações, conceitos e significados que precisam ser considerados, respeitados e problematizados pelo professor. Uma vivência escolar, na qual a

opinião do aluno não faz parte de sua relação com o professor, é certamente um fator nocivo no processo de ensino.

Os professores têm concepções preexistentes que influenciam na maneira de ver e entender os alunos, assim como, o comportamento que esperamos deles, segundo nossas orientações e o que consideramos normal e produtivo (SACRISTÁN, 2005). Se o professor considera, por exemplo, que o conhecimento prévio dos alunos é uma perturbação em sua aula, e não lhes der espaço para falarem, eles não falarão, o professor falará sozinho, imprimindo suas visões em suas consciências. Fica evidente na relação professor-aluno, quando o professor coloca suas preferências intelectuais e culturais, esquecendo-se que de a docência é um trabalho que lida “[...] primeiramente, com a coletividade, com grupos, e não com indivíduos considerados um a um” (TARFID; LESSARD, 2014, p. 68).

Aquilo que os professores ensinam pode, muitas vezes, ser direcionado sob o ponto de vista individual e não da coletividade. Os alunos são diferentes e têm diferentes concepções e comportamentos numa sala de aula. Uma turma heterogênea necessita, constantemente, de dinamismo em suas aulas, e provocações por parte do professor, para que haja reflexões e evitem-se os conformismos ideológicos. A baixa participação dos alunos na ação dos professores diminui a riqueza cultural e dinâmica das aulas. Acostumados com as situações rotineiras, direcionadas pelo professor, os alunos não se dispõem a pensar que poderia haver outras maneiras de conceber determinado conhecimento (SACRISTÁN, 2005). Por isso, a docência deve sondar as individualidades dentro da coletividade, para mostrar a eficiência da educação na diversidade dos alunos. Isso evidencia que “[...] os professores eficientes sabem dirigir de maneira adequada os grupos de alunos cujas habilidades não são equivalentes” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 205).

A relação entre o professor e o aluno é ainda mais complexa pelo fato de estarem todos os alunos numa mesma sala de aula. Em determinados momentos, o professor se dirige a um aluno e em outros momentos se dirige a todos eles. Isso permite o tratamento individual dentro da coletividade, mas exige do professor um bom controle de classe, domínio nas suas atribuições, percepção de comportamentos, agilidade na resolução de problemas e um jeito peculiar de exercer a autoridade. O modo como ele conduz suas aulas não é apenas um meio educativo de se relacionar com os alunos, mas é também uma finalidade da formação escolar para o desenvolvimento de habilidades e competências. Para isso, o professor não precisa ser o detentor de toda a trama na sala de aula, os alunos também podem participar com suas diversas contribuições nas atividades propostas. A ação docente não objetiva a manipulação dos alunos nem do ambiente que os circundam, mas um confronto de ideias produtivas que

pode ser adaptado a diversos modos de acordo às finalidades que se deseja alcançar (TARDIF, 2014). É relacionando-se com seus alunos que o professor se conscientiza de onde começa e termina a sua tarefa, do que ele pode fazer pela turma, do que pode ser tolerado ou não, de quando deve interferir, do que pode absorver deles e como trabalhar com isso.

A interação entre o professor e o aluno, implica também em relações de poder. O professor precisa “[...] instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar, [...]” (TARFID; LESSARD, 2014, p. 33) e exercer o seu papel como do conhecimento para os alunos. Esse aspecto de hierarquia na docência trabalha a disciplina dos alunos na socialização escolar, como uma aprendizagem fundamental que mantém a ordem na turma. O ambiente favorável para o ensino e aprendizagem depende, substancialmente, da relação professor-aluno. Segundo Gauthier *et al.*, (2013), a gestão de classe segue um grau de ordem na sala de aula, que evita os desvios e perturbações decorrentes da interação entre os alunos. Fazer isso, não é uma tarefa fácil para um professor que não estabeleceu boas relações com seus alunos. Os alunos não são objetos manipuláveis, mas “[...] pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARFID; LESSARD, 2014, p. 35). Eles têm concepções próprias sobre os estudos, sobre a matéria, sobre as atividades propostas, e podem não colaborar com o professor nem se dedicar aos estudos, ainda que haja ordem na sala. Ou seja, “[...] a ordem é necessária, mas nem por isso constitui uma garantia absoluta para a aprendizagem e para o bom êxito escolar” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 240). Dificilmente um professor conseguiria ensinar a alunos que não gostam dele, ou mesmo despertar-lhes interesse nos estudos propostos.

Consideramos nessa perspectiva, a cumplicidade em que o ensino se permite ser trabalhado entre professores e alunos. Há nesse meio, uma intenção didática descrita por Chevallard (2013, p. 8) como a “intenção de ensinar”, onde “[...] um dos protagonistas tem a intenção de ensinar o outro [...]”, ou seja, o professor tem a intenção de ensinar o aluno. Contudo, essa intenção do professor não lhe garante que seu aluno realmente vai aprender, pois há outros elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e o conhecimento é um deles. As pessoas podem aprender alguma coisa sem que alguém lhes tenha ensinado e, muitas vezes elas nem se dão conta de que aprenderam (CHEVALLARD, 2013). Entendemos nesse contexto que o mero encontro entre o professor e o aluno não caracteriza uma relação didática completa, pois os conhecimentos prévios dos alunos precisam estar envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem. Por isso, é importante que o professor domine os

conteúdos que pretende ensinar, recorrendo aos saberes disciplinares, mas é preciso que ele recorra também aos saberes experienciais para exercer uma ação pedagógica mais eficiente.

Muitas vezes o conhecimento prévio dos alunos choca-se com os saberes disciplinares do professor sem que haja qualquer conexão entre eles que permita uma apropriação e um entendimento. Isto é, o professor deseja trabalhar um determinado conteúdo disciplinar, mas os alunos não o compreendem inicialmente, pelo fato de seus conhecimentos prévios não apresentarem, no momento, as ideias ou conceitos mais apropriados para aquele conteúdo. Não havendo essas ideias ou conceitos necessários, o professor precisa utilizar os seus saberes experiências para mobilizar de alguma maneira os conhecimentos prévios que esses alunos apresentam, partindo do geral até chegar num conceito mais específico que permita a conexão com o conteúdo disciplinar a ser trabalhado. Ao fazer isso, o professor está direcionando os saberes de sua experiência sobre os conhecimentos prévios dos alunos para desenvolver sua aula. Segundo Chevallard (2013, p. 7), o conhecimento é um “[...] ingrediente essencial da vida didática [...]” e por isso compreendemos que o responsável por ele deve saber mobilizá-lo com aqueles que desejam aprender.

De acordo com Ausubel *et al.* (1980, p. 137) *apud* Alegro (2008, p. 39), “[...] o fator singular que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra isso e ensine-o de acordo”. Se a aprendizagem dos alunos é altamente influenciada pelos seus conhecimentos prévios, então eles devem ser informados disso para que se interessem em participar ativamente do seu processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, cabe considerar que os alunos têm outras concepções acerca dos conteúdos trabalhados e são justamente elas que devem ser consideradas pelo professor na organização didática e metodológica de suas aulas.

Para que os alunos expressem mais ricamente suas ideias e conhecimentos prévios, o professor precisa interagir com eles numa relação didática na qual eles se sintam motivados e provocados sem nenhuma pressão psicológica coerciva ou algo do tipo. O professor, muitas vezes, precisa fazer isso através de provocações, questionamentos, situações que estimulem o interesse e curiosidade dos alunos num determinado conteúdo. Nem sempre os alunos terão facilidade para falar diante dos colegas, mas eles podem se expressar de outras maneiras como um questionário diagnóstico, um texto, uma música, uma conversa particular, uma dança, um trabalho em grupo, entre outros. Seja como for, os conhecimentos prévios dos alunos alcançam sua maior relevância quando são utilizados mediante os saberes experienciais do professor. Ele é o saber mais indicado para situações de urgência do ensino que exijam improvisado, criatividade e adaptação. É através dos saberes da experiência que o professor

consegue alocar e relacionar corretamente os conhecimentos prévios dos alunos e, assim, promover a aprendizagem.

Metodologia

Esse estudo é de natureza qualitativa, onde será necessária uma pesquisa cautelosa com os professores tanto para verificar o conhecimento já construído sobre os saberes da experiência, quanto para acrescentar novas informações a ele. A pesquisa qualitativa é capaz de responder a questões muito particulares, ocupando-se com uma realidade que não deve ser quantificada, mas sim interpretada cuidadosamente adentrando no mundo dos significados (MINAYO, 2009). A abordagem qualitativa, segundo Goldenberg (2004, p.14) preocupa-se com “[...] o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc”. Essas características se adequam ao nosso projeto por ter seus estudos conduzidos no ambiente natural dos sujeitos, e ter o significado que eles dão às coisas como preocupação fundamental (MINAYO, 2009).

Escolhemos a fenomenologia como método para nossa pesquisa porque ela tem uma base e uma inspiração que se apropriam dos pressupostos da fenomenologia. Acreditamos que essa abordagem metodológica pode nos ajudar a compreender o sentido que os nossos sujeitos dão à sua prática. Partindo da observação criteriosa, essa forma de investigação nos orienta teoricamente a obter os dados da nossa pesquisa, evitando o máximo possível distorcer a experiência dos sujeitos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nosso objeto de pesquisa pretende compreender a ação dos professores sobre os conhecimentos prévios dos alunos através dos seus próprios saberes experienciais desenvolvidos ao longo de sua carreira. Consideramos as experiências dos nossos sujeitos como fontes indispensáveis na obtenção dos dados e análise dos mesmos.

Essa pesquisa será desenvolvida na cidade de Cordeiros-Ba, situada no sudoeste baiano, a 170 km de Vitória da Conquista, e tem uma população de 8.168 habitantes, segundo o último censo IBGE (2010). O número total de alunos do ensino fundamental desse município é 1.266, segundo o censo escolar de 2020. Atualmente esse município conta com nove escolas de ensino fundamental e uma de ensino médio. Dentre as escolas de ensino fundamental, duas são de anos finais, sendo uma na zona rural e uma na cidade. Cinco delas são dos anos iniciais com duas na cidade e três na zona rural. Das creches, uma fica na cidade e duas na zona rural. Nossa pesquisa será feita em duas escolas dos anos finais, nas quais serão entrevistados 5 professores.

Os critérios que utilizamos para a escolha desses professores como sujeitos da nossa pesquisa são: (1) professores de biologia, por conta da minha própria formação nessa área, onde desejo estudar esse público específico, para dar um retorno ao campo de educação em ciências, contribuindo para os debates nessa área e focando nas questões relacionadas à produção de conhecimento escolar a partir do conhecimento científico; (2) com vínculo efetivo na rede pública municipal, por assim estar trabalhando sem desvio de função na sua área; (3) com experiência igual ou acima de seis anos, por se tratar de uma pesquisa dos saberes da experiência, o que não se encaixa com professores em início de carreira; (4) com o domínio de suas práticas escolares, reconhecido dentro do quadro de professores. E por último, (5) que uma parte desses professores não trabalhem na mesma escola, gerando assim dados mais ricos em função de termos realidades escolares diferentes.

Pelo perfil da nossa pesquisa escolhemos as entrevistas como instrumentos para a produção dos nossos dados. Segundo Goldenberg (2004, p. 85), ao trabalhar com as entrevistas lidamos não só com o que os sujeitos querem nos revelar, mas também com o que querem ocultar, e a imagem que desejam passar. Escolhemos utilizar as entrevistas para nossa pesquisa pelo fato de “[...] os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista [...]”, e de que as “[...] boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136). Pelo fato de nossa pesquisa ocorrer em período de pandemia, reconhecemos algumas dificuldades decorrentes dessa situação que podem interferir na abordagem dos nossos sujeitos. Sendo entrevistas individuais e apenas com 5 professores, não teremos necessidade de ir à escola para realiza-las. Elas podem ser feitas em um ambiente combinado, onde os professores se sintam tranquilos para participarem das entrevistas. Caso essa situação não seja possível, podemos utilizar ferramentas de ambiente virtual que sejam pertinentes à nossa investigação.

Para analisar os dados das nossas entrevistas será utilizada a análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977), esse conjunto de técnicas específicas tem como objetivos a superação das incertezas, o enriquecimento da leitura, além de ter como funções, confirmar hipóteses ou descobrir algo novo. Por isso, consideramos essas técnicas de muita pertinência no tratamento dos dados em nossa pesquisa, visto que desejamos encontrar as unidades de significação que aparecem com frequência nos relatos dos nossos sujeitos. Ao utilizar essas técnicas de análise, esperamos encontrar em nossa pesquisa uma palavra, ou uma frase nos relatos dos sujeitos, que revelem como os professores usam a sua experiência para mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos a seu favor e em seu apoio didático. Consideramos também, nessa etapa da

nossa pesquisa, segundo Minayo (2014), as possibilidades de retomada exploratória dos dados, da correção dos nossos rumos interpretativos e da abertura de novas perguntas.

Considerações finais

Concluo dizendo que os conhecimentos prévios dos alunos alcançam sua maior relevância quando são mobilizados mediante os saberes experienciais do professor, pois considero estar nesses saberes o lugar mais apropriado para esses conhecimentos. O contexto prático, dinâmico e imprevisível do ensino exige que o professor mobilize satisfatoriamente os conhecimentos prévios dos alunos para alcançar seus objetivos. O que os alunos sabem serve como recurso didático, elemento avaliativo, diagnóstico de reconhecimento da turma e um ponto de apoio que orienta a ação pedagógica do professor. Cada professor tem uma maneira diferente de interagir com os alunos porque sua experiência lhe proporciona saberes autênticos dotados de percepção dos elementos culturais, de mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos e de intermediação no processo de ensino-aprendizagem. É pelos saberes experienciais do professor que o reconhecemos como um sujeito ativo do processo educacional, não como mero transmissor de conhecimentos, mas como produtor de um saber legítimo. Sobre os saberes experienciais e os conhecimentos prévios dos alunos, muita coisa pode ser pesquisada. Todos os outros saberes docentes citados têm indispensável importância para o professor, mas são os saberes da experiência que vão aperfeiçoar os demais e contribuir para a produção da cultura escolar.

Referências

ALEGRO R.C. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio**. Tese (Doutorado em Educação) – UNESP de Marília. São Paulo, p. 239.

2008. Disponível em:

http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/alegro_rc_ms_mar.pdf Acesso em: 30/03/2021

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1977

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: IBGE Cidades, Cordeiros, Bahia. 2020. Disponível em:

<http://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/cordeiros/panorama> Acesso em: 23 set. 2020.

CHEVALLARD, Y. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. In: **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, maio/ago. 2013. Disponível em:

<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/viewFile/2338/1111>. Acesso em: 01 jul. 2020

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1844359/mod_resource/content/1/T2%20-%20Forquin_saberes_escolares.pdf. Acesso em: 28 out. 2020.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria de pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

JULIA, Dominique; A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, p.10-43, 2001. Disponível em:

<http://core.ac.uk/download/pdf/37742506.pdf> Acesso em: 12 mar 2021.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 14. Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F.; GOMES, R. (Orgs.). **Pesquisa Social**: Teoria método e criatividade. 28. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SACRISTÁN, J. Gemino. **O aluno como invenção**: o adulto constrói o menor e o aluno. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, p. 11-24, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**, 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 325p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas, 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 317p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os Professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, 4, p.215-233, 1991.

SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

Cristhiano Costa Gonçalves

Mestrando em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED); E-mail: pipous430@gmail.com.

Edinaldo Medeiros Carmo

Doutor em Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação; Grupo de Pesquisa Currículo e Formação Docente; E-mail: medeirosed@uesb.edu.br