

Da relação ordinária à relação encantada com o saber: quais os impactos sobre as práticas docentes e a relação dos alunos com o saber?

O caso do ensino da (Pré-)história na escola primária

Valérie VINCENT¹

¹ Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

RESUMÉ: *Este contributo é o texto da apresentação internacional que dei online no XV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade (EDUCON) no dia 24 de setembro de 2021. Apresenta os resultados de um doutoramento, de um pós-doutoramento apoiado pelo Fundo Nacional Suíço da Investigação Científica (FNS) e de investigações atuais sobre a questão da influência da relação com o saber dos professores nas suas práticas pedagógicas. Ilustro assim o desafio determinante da relação com o enigma dos professores na sua passagem mais ou menos consciente de um currículo "ordinária" para um currículo "encantado" nas aulas. Esta passagem assinala, efetivamente, a influência da sua relação com o saber enquanto parte do seu habitus, entre relação ordinária e encantada com os saberes presentes nos currículos formais.*

RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM O SABER, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, HABITUS, CURRÍCULOS, (PRÉ-)HISTÓRIA

Abstract: *This contribution is the text of the international conference I gave online at the XV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade (EDUCON), on 24 September 2021. It presents the results of a PhD, a post-doctorate supported by the Swiss National Science Foundation (SNSF) and current research, around the question of the influence of teachers' relationship to knowledge on their pedagogical practices. I show the determining stake of the relationship to the enigma of teachers in their more or less conscious passage from an "ordinary" curriculum to an "enchanted" curriculum in the classroom. This transition is in fact a sign of the influence of their relationship to knowledge as part of their habitus, between an ordinary and an enchanted relationship to the knowledge present in the formal curricula.*

TEACHERS' RELATIONSHIP TO KNOWLEDGE, PEDAGOGICAL PRACTICES, HABITUS, CURRICULA, (PRE)HISTORY

Em primeiro lugar, gostaria de esclarecer alguns elementos do contexto. Atualmente, sou doutoranda e professora, formadora de professores do ensino básico na área da relação com o saber na escola, mas também do sentido do trabalho escolar e da profissão de aluna, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Pertencço a um laboratório de investigação chamado LIFE (Laboratoire Innovation Formation Education) que foi dirigido no passado por Philippe Perrenoud, Monica Gather-Thurler e, atualmente, por Olivier Maulini. Trabalhamos, entre outros temas, na análise das práticas na forma escolar e foi neste sentido que realizei a minha tese de doutoramento, todas as investigações que se seguiram e um recente pós-doutoramento no Quebeque, apoiado pelo Fundo Nacional Suíço da Investigação Científica (FNS)[1], sobre a influência da relação dos professores com o saber nas suas práticas pedagógicas.

Mas, indo além dos professores, veremos que o desafio final desta aventura reside na questão das aprendizagens dos alunos, no sentido que atribuem ao mundo que lhes é apresentado pelo professor e, no final, que cidadão a escola contemporânea procura formar. A minha experiência anterior como professora do ensino primário em Genebra e na América Latina nos bairros desfavorecidos também moldou esta vontade de questionar estes desafios.

1. Partir "do que mostra imediatamente o professor"...

As investigações da ESCOL em França, de Bernard Charlot no Brasil e das que se lhe seguiram na Europa e na América Latina revelaram, em particular, os desafios determinantes da relação dos alunos com o saber na sua experiência escolar e no sentido que atribuem à sua vida presente e futura, a experiência que tiveram em termos de desigualdades de acesso aos conhecimentos e os mecanismos suscetíveis de conduzir ao fracasso escolar (Charlot, Bautier e Rochex, 1997; Charlot, 1997, 2017). A partir daí, perguntei-me na minha tese de doutoramento, e faço-o sempre nas minhas investigações atuais, como é que a relação dos professores com o saber pode influenciar as suas práticas pedagógicas, práticas pedagógicas essas que formam, por sua vez, não somente os saberes dos alunos, mas também a sua própria relação com o saber (Vincent, 2017). Uma citação de Eirick Prairat na sua obra "La morale du professeur" ("A moral do professor") ilustra particularmente bem a minha posição sobre a relação dos professores com o saber. Demonstra não somente a minha postura epistêmica entre práticas pedagógicas e relação dos professores com o saber, mas também a minha abordagem metodológica.

O que o professor mostra primeiro aos alunos, de forma direta e imediata, não é o mundo (ou, mais exatamente, a parte do mundo em que é o especialista), mas a sua própria relação apaixonada por essa parte do mundo (Prairat, 2013).

O que podemos compreender nesta citação é que no âmbito das práticas pedagógicas, por exemplo, quando um professor ensina o período da Pré-história aos seus alunos, ele mostra não somente o que sabe, mas também, e talvez sobretudo, a sua relação com esta temática. Foi também, por exemplo, o que demonstrou Perrenoud (1993/2009) com o seu conceito de currículo oculto, onde aquilo que se transmite não é o currículo prescrito ou mesmo real, mas também, e muitas vezes inconscientemente, o currículo oculto, ou seja, não apenas os saberes escolares, mas também outros saberes não previstos, bem como a sua própria relação com o saber. Foi também o que demonstrou Beillerot quando afirmou que "não temos uma relação com o saber, mas somos a nossa relação com o saber" (2000, p. 49). Finalmente, é também o que demonstra Blanchard-Laville (2013), que estudou a

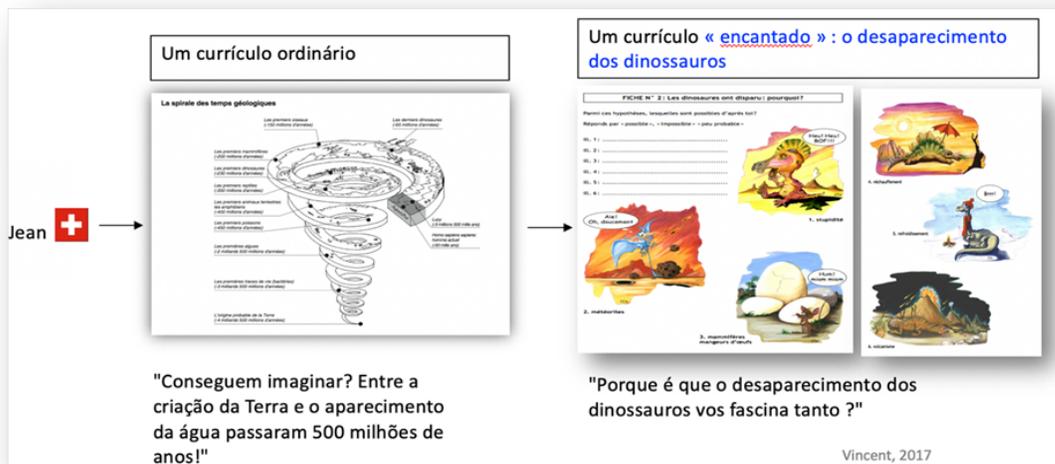
relação dos professores do ensino secundário com o saber em França e que mostrou claramente que era transmitida em paralelo aos saberes disciplinares.

Assim, a minha postura de investigação foi construída em torno desta ideia que é acima de tudo nas práticas, a partir delas e através delas, no que os professores mostram aos alunos, na sua transposição didática e no que eles afirmam nas conversas, por exemplo, que se acomoda a sua relação com o saber. Assim, para abordar o tema da minha investigação, que consiste na influência da relação dos professores com o saber nas respectivas práticas pedagógicas, preferi invertê-lo, perguntando-me antes que práticas pedagógicas que traduzem relações dos professores com o saber.

2. Três maneiras imediatas, comuns e encantadas de mostrar a Pré-história

Para a minha tese de doutoramento (2017), concentrei-me precisamente e analisei três maneiras imediatas, comuns e encantadas de mostrar a Pré-história em três professores comuns, *lambda*, na Suíça, no ensino primário de Genebra. São eles o Jean, a Alice e o Toni[1]. A imagem abaixo ilustra extratos ilustrados e comentados das práticas de cada um deles.

[1] Nomes falsos



questão do seu desaparecimento, onde coloca os alunos na pele de paleontólogos que colocam hipóteses sobre os motivos deste desaparecimento. Aborda em profundidade, através da lição de diálogo (Barrère, 2002, Veyrunes, 2017), ou seja, através de um grande número de debates com os alunos, o seu fascínio por estes répteis gigantes perguntando-lhes, por exemplo: "Porque é que o desaparecimento dos dinossauros vos fascina tanto?"

"Temos também a Alice, que apresenta igualmente um currículo ordinário próximo do prescrito sobre a evolução do Homem. Ela diz aos seus alunos, por exemplo, que "há 35 mil anos os homens pré-históricos começaram a fabricar machados de pedra polida. Há 40 mil anos, inventaram a arte."

Um currículo ordinário

La répartition des hominidés - quelques exemples de l'Homme

Quelle partie de sa tête manque, et pourquoi?

Il mange la même nourriture. On voit que crâne de Toumai ressemble au reste du crâne et à la mâchoire supérieure. D'autre part elle est plus fine et s'aplatit que le reste du crâne. On peut donc plus facilement être rigide du reste du crâne par des mouvements du col ou le bras et être déposé.

Parmi les dessins de crânes ci-dessous, lequel ressemble le plus à celui de Toumai?

On suppose Toumai à l'habitat en Afrique il y a 7 millions d'années.

Um currículo « encantado » : o primeiro antepassado ordinária ao homem e ao macaco

Voici une image du crâne de l'individu de l'homme le plus ancien qu'on ait retrouvé.

Quelle partie de sa tête manque, et pourquoi?

Il mange la même nourriture. On voit que crâne de Toumai ressemble au reste du crâne et à la mâchoire supérieure. D'autre part elle est plus fine et s'aplatit que le reste du crâne. On peut donc plus facilement être rigide du reste du crâne par des mouvements du col ou le bras et être déposé.

Parmi les dessins de crânes ci-dessous, lequel ressemble le plus à celui de Toumai?

On suppose Toumai à l'habitat en Afrique il y a 7 millions d'années.

Alice

"Há 35 mil anos os homens pré-históricos começaram a fabricar machados de pedra polida. Há 40 mil anos, inventaram a arte."

"Será que descendemos dos macacos? Eu própria não tenho a certeza, é uma questão muito complexa."

Vincent, 2017

Image 2 : Alice

No entanto, podemos também observar que a Alice mostra, sem o seu conhecimento e de forma diferente do Jean, um currículo mais encantado de novo, acerca da questão do antepassado ordinário ao macaco e ao homem. Ao longo de todo o seu ensino, ela procura não somente informações sobre este enigma, apresentando, por exemplo, aos alunos os últimos estudos sobre o homínido *Toumai* (cujo crânio podemos ver na imagem acima) descoberto na época em que recolhi os dados (2010), mas mostra-lhes também em que sentido esta descoberta pode colocar em questão as teorias sobre o primeiro antepassado ordinária ao homem e ao macaco. Do início ao fim do seu ensino da Pré-história, irá procurar respostas para esta pergunta, chegando mesmo a exprimir aos seus alunos a sua ignorância e perplexidade, dizendo-lhes, por exemplo: "Será que descendemos dos macacos? Eu própria não tenho a certeza, é uma questão muito complexa."

Por fim, temos o Toni, que, tal como os seus outros dois colegas, aborda o currículo formal sobre a evolução do Homem de forma ordinária e regular. Por exemplo, na imagem abaixo, acerca de uma imagem que mostra grupos de *Homo habilis* e de australopithecus em combate, o Toni diz aos seus alunos: "Os australopithecus (à direita) estão a fugir. Se estão com medo, é porque os *Homo habilis* (à esquerda) detêm a vantagem estratégica de estarem num ponto mais alto."



Image 3 : Toni

No entanto, tal como os seus outros dois colegas, o Toni aborda de forma mais "clandestina", sem o seu conhecimento, um currículo mais oculto, encantado, sobre as emoções humanas, lendo em voz alta aos alunos o romance histórico "A Guerra do Fogo" (Rosny, 1911/2011). Por este meio, ele próprio reflete sobre temas que considera importantes para os seus alunos, nomeadamente as emoções, como o terror, a felicidade ou a dor. Nas interações, pergunta regularmente aos alunos o que é o terror ou a felicidade para eles e, sobretudo, como vivem e enfrentam algumas destas emoções na sua vida quotidiana. Ele desenvolve, por exemplo, um momento de ensino muito rico sobre o terror que as personagens do romance vivem perguntando aos alunos: "O que vos provocaria terror?"

3. Do currículo à relação com o saber, que método escolher?

Aqui abordaria o método construído para chegar a estes resultados e mostraria de que forma eles revelam a influência da relação dos professores com o saber sobre as suas práticas pedagógicas.

O meu ponto de partida é a análise indutiva, qualitativa e "disposicionalista" das práticas pedagógicas comuns dos professores, ou seja, das suas utilizações dos currículos formais, ou, por outras palavras, das suas tomadas de posição em relação ao saber (Bourdieu, 1980; 1994; Charlot, 1997; Lahire, 2001/2011; LIFE, aceite; Vincent, 2017; Vincent 2018; Vincent e Maulini, 2017; Vincent, Veuthey e Li, aceite).

Em relação aos currículos formais, procuro compreender com base em observações de vídeo de sessões de ensino comuns da Pré-história qual o currículo real e oculto, ou seja, que esquemas de formulação dos saberes e que saberes são habitualmente formulados na aula e porquê, em função de cada um dos professores. Para compreender a relação dos professores com o saber, a questão da importância que cada um atribui aos saberes que formula, sobretudo sem o seu conhecimento, e a importância que atribui às suas formas de os formular é eficiente, na medida em que questiona o valor, o interesse ou a *illusio* do sujeito (Bourdieu, 1994), para os saberes formulados e as maneiras de o realizar.

Por exemplo, o Jean, o Toni e a Alice poderão ter ensinado saberes comuns (como as diferentes invenções dos homens pré-históricos), mas não da mesma maneira: o Jean talvez mais na vertente da lição de diálogo, a Alice através de trabalhos em grupo e o Toni por tarefas de resolução de problemas.

Além disso, para compreender a relação dos professores com o saber, a escolha da temática da Pré-história é importante, na medida em que é suscetível de reunir várias questões social, cultural e cientificamente vivas sobre as origens do Homem e sobre as grandes questões antropológicas. Por outras palavras, questionar a relação dos professores com o saber quando estão a ensinar a Pré-história é também questionar a sua relação com esta temática.

4. Da relação com o saber ordinário ao currículo ordinário, que conceptualização?

Conceptualmente, inspirando-me nas teses de Bourdieu (1980, 1984, 1994), concebo a relação com o saber como uma parte do *habitus* de um sujeito humano. Assim, concebo o *habitus* como um sistema de esquemas de apreciação e de ações sobre e com o mundo ou "uma relação ordinária com o mundo" (Bourdieu, 1986), subjetiva e socialmente construída. Trata-se de um sistema de tal forma habitual que é por isso mesmo ordinária e raramente colocado em questão. Assim sendo, é suscetível de condicionar mais ou menos inconscientemente as ações (no sentido do inconsciente prático de Bourdieu, 1980) e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas. Assim, estas práticas tornam-se elas próprias comuns.

Antropologicamente, como mostra o esquema 1 abaixo, contextualizo a relação dos professores com o saber num eixo que designei como avaliação dos saberes ou um eixo do afeto, ou seja, o valor que um sujeito lhe atribui e a forma como o utiliza no mundo (Charlot, 1997, 2017; Dewey, 2004).



Esquema 1: Eixo da avaliação de saberes

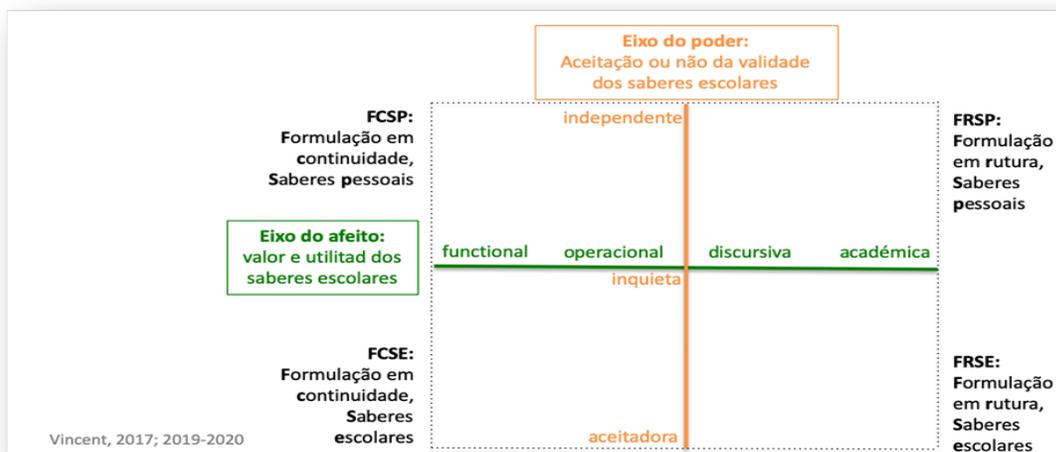
Um professor que tenha, por exemplo, uma relação operacional com os saberes escolares é um professor para quem estes saberes deveriam servir para agir na vida quotidiana. Um professor que tenha uma relação mais discursiva com os saberes escolares é um professor para quem estes saberes servem mais para teorizar o mundo do que para agir imediatamente sobre ele (Charlot, 1997; Pastré, 2006 ; Pastré, Mayen e Vergnaud, 2006).

5. Da relação ordinária à relação encantada com o saber: quais os impactos sobre as práticas pedagógicas ?

Se recuperarmos os resultados ao nível do Jean, da Alice e do Toni e os aperfeiçoarmos, compreendemos que a passagem do ordinária ao encantado faz-se ao nível do currículo real e oculto, mas também ao nível da relação dos professores com o saber. Além disso, os resultados da tese e do pós-doutoramento no Quebeque tornaram mais complexo o eixo de avaliação do saber descrito anteriormente, situando-o no cruzamento do afeto e do poder.

Com efeito, os três professores afastam-se de forma diferente dos saberes escolares, segundo um novo eixo que poderemos designar do poder, ou seja, segundo formas diferentes de aceitar os saberes escolares, como mostra o eixo cor de laranja no esquema 2.

O Jean revela, por exemplo, uma relação mais *aceitadora* dos saberes escolares, pois mesmo em relação ao tema do desaparecimento dos dinossauros mantém-se mais fiel ao texto do saber do manual de ensino que utiliza. A Alice demonstra uma relação mais *inquieta* com o saber, pois tem mais propensão para questioná-lo. Por fim, o Toni traduz uma relação mais independente com o saber, inclinando-se mais para se distanciar dos saberes escolares. O eixo cor de laranja dos esquemas abaixo demonstra este desafio de poder na relação com o saber.



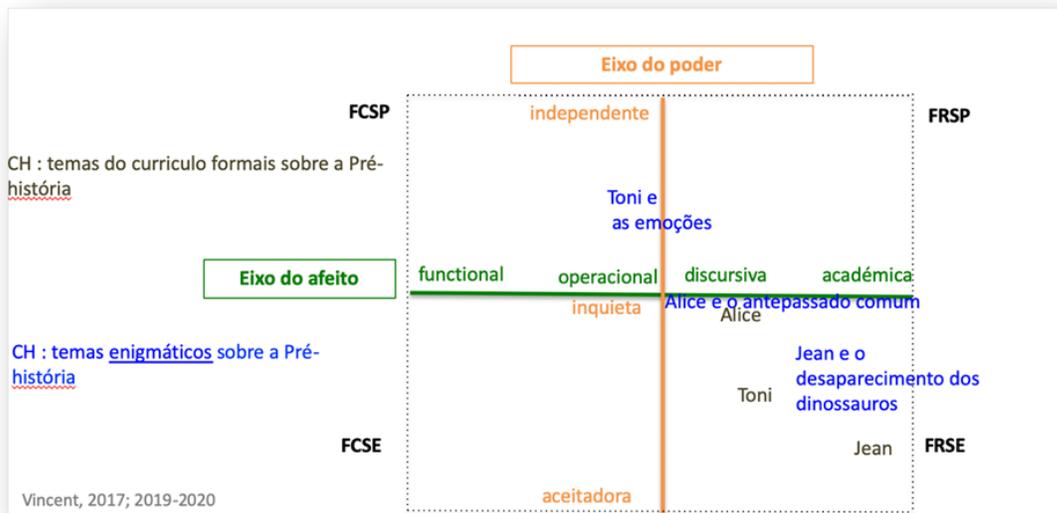
Esquema 2: Eixo do poder e impactos na formulação dos saberes

No entanto, na sequência do pós-doutoramento no Quebeque, que comparou os três professores suíços com duas professoras quebequenses quando ensinavam a história dos primeiros Ameríndios do Quebeque, pude demonstrar que estes dois eixos ilustravam quatro tendências de formulação dos saberes nas práticas pedagógicas, como mostra também o esquema 2.

As formulações dos saberes podem efetivamente variar entre uma lógica de continuidade (parte esquerda do eixo verde) e de ruptura, no sentido de ruptura epistemológica (parte direita do eixo verde) (Maulini, 2016; Vincent, 2017; 2019-2020; 2020; Vincent e Maulini, 2017). A lógica de continuidade exprime uma pedagogia que partiria dos problemas com que os professores ou os alunos se deparam na sua vida nos saberes escolares e a lógica de ruptura iria ao contrário dos saberes escolares nos problemas com que se depara o professor e/ou os seus alunos na sua vida.

No entanto, para tornar mais complexo o todo, constatei que os saberes formulados nas interações poderiam variar entre saberes pessoais (acima do eixo verde) e saberes escolares (abaixo do eixo), independentemente da formulação em continuidade ou em ruptura. Por outras palavras, num caso extremo e como exemplo, uma relação funcional e independente com os saberes escolares produz uma formulação no sentido da continuidade dos saberes pessoais (acima, à esquerda). Ao contrário, uma relação académica e aceitadora com o saber produz uma formulação no sentido da ruptura com os saberes escolares (abaixo, à direita).

O esquema 3 abaixo mostra como se posicionam os três professores em relação ao currículo formal da Pré-história, simultaneamente nos saberes que eles formulam e nos seus esquemas de formulação.



Esquema 3: Posicionamento dos três professores no esquema

A castanho no esquema, vemos que os três professores procedem por formulação no sentido da ruptura com saberes de âmbito escolar quando se trata de temas como a evolução filogenética das espécies ou do Homem. Por conseguinte, deduzo que em relação a estes saberes escolares os três professores exprimem uma relação mais discursiva, até mesmo académica, com o saber e o aceitam maioritariamente. Assim, em relação a estes temas há pouca variação nos esquemas de formulação do saber e nos saberes formulados.

Em contrapartida, cada professor afasta-se mais ou menos fortemente do currículo formal e ensina mais no sentido da continuidade em função do que constitui um enigma para si, a azul no esquema 3. Apercebemo-nos também que são os mesmos enigmas que agitam frequentemente a ciência e a sociedade. Além disso, em relação ao seu enigma, cada professor mobiliza esquemas de formulação que têm tendência para sair das práticas clássicas de ensino e formulam saberes pessoais.

O Jean optou por solicitar aos alunos hipóteses sobre o desaparecimento dos dinossauros, colocando-os na pele de cientistas porque estava fascinado pelo que fascina os seus alunos e a ciência em geral, ou seja, o que marca a evolução humana. Ele exprime nas conversas até que ponto gosta das perguntas dos seus alunos e como procura interessá-los com o que lhes interessa. Para ele, o saber humano serve mais para teorizar o mundo e ele aceita-o, mesmo que sejam hipóteses.

A Alice compara e mostra aos seus alunos diferentes teorias sobre as origens do Homem porque pretende envolver os seus alunos na sua ideia de que todos somos iguais nas nossas origens e na nossa ignorância face à complexidade dos saberes científicos. Nas conversas, ela mostra as suas dúvidas relativamente às teorias transpostas para os manuais escolares que se contradizem, nomeadamente a propósito do antepassado ordinário ao Homem e ao macaco. Para ela, o saber sobre a Pré-história serve para impedir que uma pessoa seja manipulada e para que seja respeitada nas suas origens e ela questiona-o.

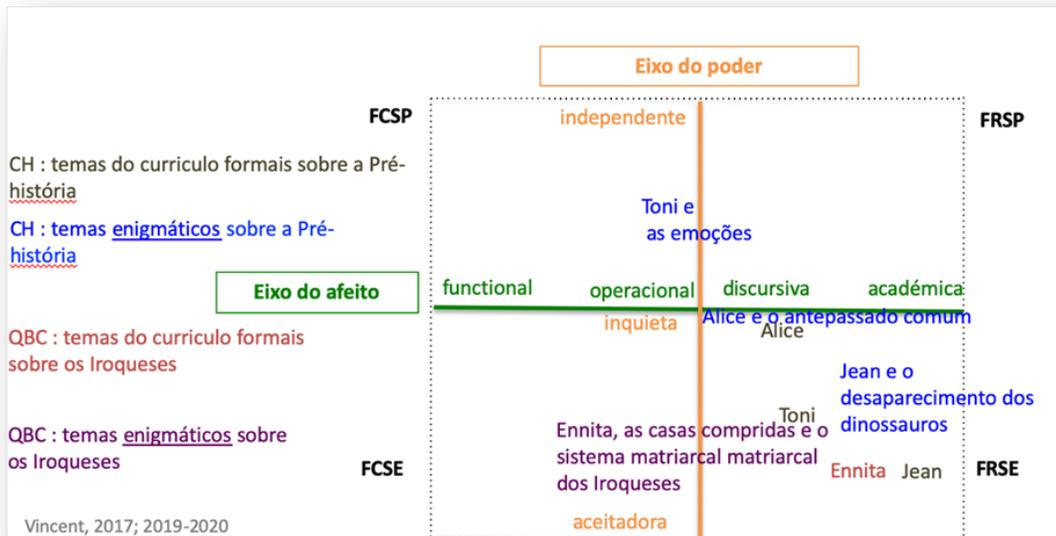
O Toni aborda as emoções humanas partilhando a sua vivência com a classe porque quer preparar os seus alunos para enfrentarem a condição humana, que, para ele, é a mesma desde tempos imemoriais. Nas conversas, ele demonstra que trabalhar as emoções através de "A Guerra do Fogo" permite envolver os alunos numa cultura ordinária, "a saber, que todos temos medo num dado momento", tanto os humanos de agora como os de outrora. Para ele, o saber só tem valor se for útil para a vida dos seus alunos e dele próprio e afasta-se do discurso académico sobre a Pré-história.

Em conclusão, o enigma de cada professor parece fazer a diferença na relação com o saber e na sua influência sobre as práticas pedagógicas. Mas toda a gente tem tendência para fazer a lição do diálogo, seja qual for o tema (Barrère, 2002; Veyrunes, 2017).

6. Três relações com o saber e práticas comuns e encantadas para ensinar a (Pré-)história: desafios científicos

Quais são os desafios científicos destes resultados? Durante o pós-doutoramento, pude comparar e aperfeiçoar estes resultados com dois professores canadianos e quebequenses, Ennita e Anoki, enquanto davam aulas sobre os primeiros Ameríndios do Quebeque, mais precisamente sobre os Iroqueses, um povo que viveu nas margens do rio São Lourenço. Para tal, utilizei o mesmo método e a mesma conceptualização anteriormente descritos. Procurei os enigmas que os estimulavam no seu ensino dos Iroqueses e que impactos exerciam nas suas práticas pedagógicas.

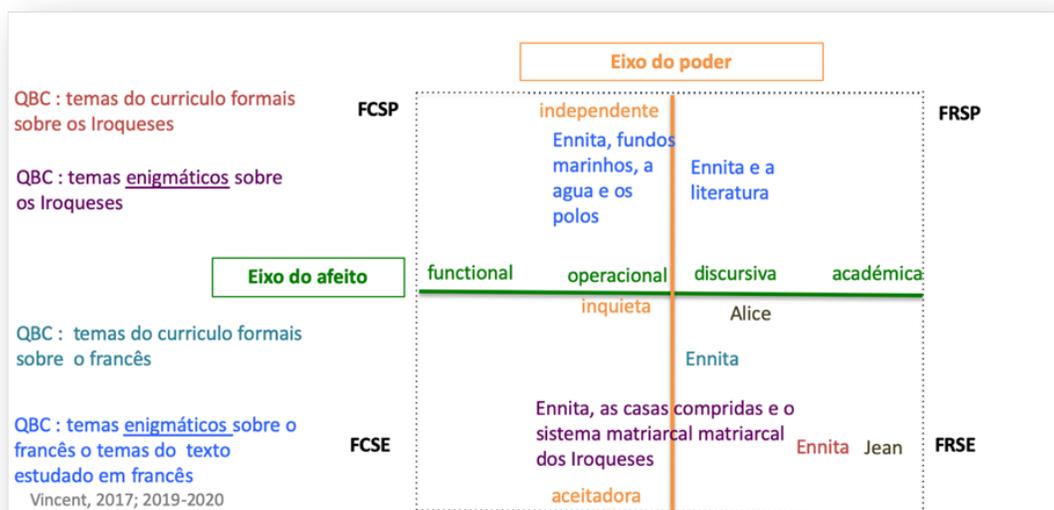
Assim, se recuperarmos o esquema 3 onde se posicionavam o Jean, a Alice e o Toni e acrescentarmos os primeiros resultados da Ennita no esquema 4, abaixo, constato que para os temas que não constituem um enigma para ela no currículo formal esta professora situa-se de forma igual à dos três suíços.



Esquema 4: Comparação Suíça/Quebeque

Poderia dizer-se aqui que, a priori, o fator cultural e nacional exerce um impacto ínfimo na relação com o saber e na sua influência nas práticas pedagógicas: uma relação mais discursiva e aceitaadora do saber tem tendência para produzir formulações no sentido da ruptura com os saberes escolares. E mesmo quando os temas se aproximam mais do enigma para a Ennita, como as casas compridas e o sistema matriarcal dos Iroqueses, a professora reflete uma relação mais operacional e aceitaadora do saber, fazendo-a ensinar um pouco mais no sentido da continuidade. Em contrapartida, constata-se que os enigmas da quebequense a fazem oscilar menos numa pedagogia no sentido da continuidade dos saberes pessoais do que os três suíços. O enigma na Ennita parece, assim, fazer menos a diferença do que nos três suíços, a priori.

Contudo, se os enigmas da Ennita em relação ao tema dos Iroqueses não a faziam variar muito no seu ensino, comparei o seu ensino dos Iroqueses com o do francês e, em particular, o da leitura e produção de texto, como mostra o esquema 5, abaixo.



Esquema 5: Comparação interdisciplinar na Ennita

Assim, foi-me possível constatar que os enigmas da Ennita no francês faziam-na oscilar mais num ensino no sentido da continuidade dos saberes pessoais, a azul no esquema. Por exemplo, os temas dos fundos marinhos, da água e dos pólos presentes nos textos produzidos pelos alunos ou na literatura fazem-na afastar-se do currículo formal e ensinar saberes pessoais, ou mesmo as suas paixões por estes temas, aos alunos. Nas conversas, ela desenvolve o seu amor pela literatura, mas também pelos pólos, por exemplo, porque habita numa região do Quebeque mais ou menos nórdica e mais ou menos próxima do Círculo Polar.

Em conclusão, a disciplina escolar parece fazer uma diferença a priori, mas talvez sejam mais os temas no interior desta ou daquela disciplina que interessam, ou mesmo apaixonam, a professora, que são determinantes na mudança da prática. Os três posicionamentos em relação ao saber, independente, inquieto e aceitador, permanecem entre os dois países, mas a relação encantada com certos temas revela uma dimensão cultural no conceito da relação com o saber, uma dimensão cultural que eu já tinha abordado para a Pré-história no Jean, na Alice e no Toni em dois contributos publicados em 2018 e 2020 e que continuo a investigar. Por fim, saliento que estou agora a analisar o impacto destes resultados sobre a relação dos alunos com o saber, mas que a restituição destas análises está ainda em curso (Vincent, 2019-2020. FNS).

7. Desafios de formação e éticos

Que desafios de formação se esboçam relativamente a estas três formas de relações com o saber e às passagens do ordinária ao encantado nas práticas pedagógicas? Proponho aqui algumas pistas já empregadas na formação ou outras que estão a ser testadas e que já foram alvo de publicação ou inspiradas nas mesmas (Bourdieu, 1994; Charlot, 1997, 2017, 2020; Baillet, 2021; Vincent, 2018, 2019;

2019-2020; 2020; Vincent e Maulini, 2017; Vincent e Radouhane, aceite). Poderíamos, por exemplo, na formação dos professores, demonstrar que a relação *ordinária* dos alunos e dos professores com o saber constitui parte do seu *habitus*, mas que pode tornar-se numa relação *encantada* com o saber, semelhante ao fenómeno da *illusio* de Bourdieu (1994), ou seja, em função do interesse e do sentido que os saberes acarretam quando são enigmáticos para os sujeitos professores e os alunos. Poderíamos assim aperfeiçoar as diferentes dimensões da relação com o saber já abordadas por Charlot nos alunos (1997, 2017). Além da relação epistémica, identitária e social com o saber, poderíamos assim iniciar os futuros professores na presença de uma relação afetiva com o saber (entre operacional e discursiva), especialmente presente na escola. Uma outra opção seria detetar que relação sociológica eles mantêm com os saberes do currículo formal, entre aceitação e independência. Uma última pista seria pormenorizar a matéria de que é feita a relação cultural que os professores de um país ou de uma cultura mantêm com os saberes escolares e quais seriam os enigmas que estimulam os próprios e os seus alunos. E, por fim, perguntar-se, com os futuros professores, quais são as influências destas diferentes dimensões no mundo mostrado imediatamente aos alunos.

Do ponto de vista ético, termino com uma ideia geral que resume um conjunto de ideias relacionadas para as quais tento orientar os professores na formação, mas também de uma forma ética e social em relação à escola e à educação.

De uma maneira geral, esperamos da ciência e mesmo dos saberes escolares que proponham soluções ideais para a complexidade das situações que os sujeitos humanos encontram na sua vida (alunos, professores e também cidadãos comuns). Depois temos tendência para adaptar esta realidade complexa aos ideais propostos. No entanto, os resultados ao nível da relação com o saber e das práticas do Jean, da Alice, do Toni e da Ennita e, seguramente, da Anoki, demonstram talvez uma lógica contrária, mais próxima da complexidade da vida e da vida escolar também, que seria mais no sentido de uma adaptação dos ideais em relação à complexidade escolar (LIFE, aceite; Vincent, Veuthey e Li, aceite). Esta ideia iria no sentido de aceitar a de ser imperfeito pedagogicamente ou, por exemplo, de aceitar a sua "falta de poder" (Cifali, 1994 ; Maulini e Vincent, 2014). Aceitar não transmitir *sempre* somente o saber especializado, mas também as suas paixões, as suas dúvidas, a sua ignorância, as suas fragilidades (Vincent, 2020). Afastar-se do currículo formal, não deixando de conservar uma pedagogia legítima. Devolver um maior sentido, até mesmo um sentido paleoantropológico e menos competição na escola e na educação, como propõe, por exemplo, Charlot, no seu último livro "Educação ou Barbárie" (2020). Em resumo, porque não diminuir, tanto para o planeta como para a educação (Maulini, 2018, 2019; Vincent e Therriault, 2021)?

Agradecimentos

OS MEUS AGRADECIMENTOS, NO BRASIL, A BERNARD CHARLOT, CRISTIANE MACHADO E TODA A EQUIPE DO EDUCON , E, NA SUÍÇA, A OLIVIER MAULINI, CORALIE DELORME E RUI COLAÇO.

Referências

- Baillet, D. (2021, septembre). *L'articulation des croyances épistémologiques et pédagogiques d'enseignants du secondaire en sciences humaines et sociales et en sciences et technologies: une comparaison Belgique-Québec*. Conférence donnée dans le cadre des *Midi-Métho* du Centre de Recherche sur l'Intervention et la Réussite scolaire (CRIRES).
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. In N. Mosconi, J. Beillerot & C. Blanchard-Laville (Ed.), *Formes et formation du rapport au savoir* (pp. 39-57). Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville C. & Mosconi, N. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard- Laville, C. (2013). Du rapport au savoir des enseignants. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 2013/ 1 Vol. 3, 123-154.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, code, codification. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64, 40-44.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2017). Les problématiques de recherche sur le rapport au savoir : diversité et cohérence. Dans G. Therriault, D. Baillet, M.-F. Carnus et V. Vincent (dir.), *Rapport au (x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : une énigmatique rencontre* (p. 165-173). Bruxelles : De Boeck.
- Charlot, B. (2020). *Education ou Barbarie. Pour une anthropo-pédagogie contemporaine* Paris : Economica.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*. Seuil.
- Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE) (accepté). *Comprendre, interroger et développer les pratiques éducatives. Une démarche de recherche ancrée dans le travail ordinaire et ses évolutions*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation : les Cahiers des sciences de l'éducation.
- Lahire, B. (2001/2011). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Pluriel.

Perrenoud, P. (1993/2009). Curriculum : le réel, le formel, le caché. In J. Houssaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp.61-76). Paris : ESF.

Maulini, O. (2016). Que penser...du savoir ? Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Repéré à <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publications.html>

Maulini, O. (2018). Urgent, ralentir ? L'identité enseignante à l'épreuve de sa formation. *Educateur, numéro spécial, Enseigner : (re)définitions d'une identité professionnelle*, 25-27. Repéré à <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1805.pdf>

Maulini, O. (2019). *Eduquer. Entre engagement et lucidité*. ESF.

Maulini, O. et Vincent, V. (2014). Du travail réel aux pratiques souhaitées : rapport au savoir et rapport au devoir en formation des enseignants. Dans L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Étienne et J. Desjardins (dir.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (p. 189-204). Bruxelles : De Boeck.

Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In E. Bourgeois & G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF. Repéré à http://formations.philippeclauzard.net/PASTRE_Apprendre_a_faire.pdf

Pastré, P. Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

Perrenoud, P. (1993/2009). Curriculum : le réel, le formel, le caché. In J. Houssaye (Ed.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.

Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris : PUF.

Rosny, J.-H. (1911/2011). *La Guerre du feu*. Paris : Folio Gallimard.

Veyrunes, P. (2017). *La classe : hier, aujourd'hui et demain ?* Presses Universitaires du Midi.

Vincent, V. (2017). *L'influence du rapport au savoir des enseignants sur leur pratiques pédagogiques. Le cas de l'enseignement de la préhistoire à l'école primaire à Genève*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Repéré à : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:93921>

Vincent, V. (2018, juin). Le rapport au savoir de l'enseignant : une part de son identité ? Le cas de l'enseignement de la préhistoire à l'école primaire. In *Enseigner : (re)définitions d'une identité professionnelle, Educateur, numéro spécial*, 61-63.

Vincent, V. (2019). Éprouver et comprendre son rapport au savoir de futur enseignant. Un atelier au carrefour de la recherche et de la formation. Dans M.-F. Carnus, D. Baillet, G. Therriault et V. Vincent (dir.), *Recherches sur le rapport au (x) savoir(s) et formation des enseignants. Un dialogue nécessaire et fructueux* (p. 25-43). Louvain La Neuve : De Boeck Supérieur.

Vincent, V. (2019-2020). *Du rapport au savoir de l'enseignant à celui des élèves : une comparaison Suisse-Québec des pratiques d'enseignement des sciences naturelles et humaines en vue de la construction de dispositifs de formation*. Projet de postdoctorat *Early Postdoc.Mobility* : P2GEP1_ 184471. Approuvé et soutenu par le Fond National Suisse de la Recherche Scientifique (FNS). Repéré à <http://p3.snf.ch/project-184471>.

Vincent, V. (2020). Le rapport à l'ignorance des enseignant·e·s : face cachée de leur rapport au savoir ? In M.-F. Carnus, P. Buznic-Bourgeacq, D. Baillet, G. Therriault & V. Vincent, *Rapport(s) au(x) savoir(s) : quels sujets, quels savoirs ?* (pp. 150-165). Les Livres en ligne du CRIRES (LEL) : Québec. Repéré et téléchargeable à : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/rapports-aux-savoirs-quels-sujets-quels-savoirs>

Vincent, V. & Maulini, O. (2017). Enquête, arbitrage ou partage ? Trois rapports au savoir et leur impact sur l'apprentissage de la préhistoire à l'école primaire. In G. Therriault, D. Baillet, M.-F. Carnus & V. Vincent (Dir.) *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : une énigmatique rencontre* (pp. 21-32). Bruxelles : De Boeck.

Vincent, V. & Therriault, G. (2021). « En faire toujours plus » : un besoin pédagogique et des pratiques enseignantes conséquentes ? Étude de cas à l'aune du rapport au savoir et des croyances d'un enseignant de sciences humaines et sociales au secondaire. *Phronesis*, 10(2-3), 86–106. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1081787ar>

Vincent, V. & Radouhane, M. (en préparation). *Comparaison Suisse-Québec de l'influence du rapport au(x) savoir(s) des enseignant·e·s sur le curriculum réel et caché : analyse critique d'un processus méthodologique*. Texte soumis à discussion et à l'évaluation des pairs pour le symposium de D. Baillet, V. Vincent, Therriault, G. & P. Buznic-Bourgeacq, *Accéder au rapport au(x) savoir(s) : spécificité, diversité et itinéraires méthodologiques*, Réseau international Formation Education (REF), 6-9 juillet 2021, Namur, Belgique.

Vincent, V. Veuthey, C. & Li, T. (accepté). Le savoir et la culture tels qu'ils se transmettent (ou non) ordinairement. In Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE) *Comprendre, interroger et développer les pratiques éducatives. Une démarche de recherche ancrée dans le travail ordinaire et ses évolutions*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation : les Cahiers des sciences de l'éducation.

Sur l'auteur

VALÉRIE VINCENT

 <https://orcid.org/0000-0002-7719-2763>

PhD., chargée d'enseignement et chercheuse en sciences de l'éducation. Domaine Rapport au savoir, métier d'élève et sens du travail scolaire . Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Formation en Enseignement Primaire (FEP).