

EXPERIÊNCIA E COMPETÊNCIA NO ENSINO: O DIÁLOGO DO CONHECIMENTO PESSOAL COM A AÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO SABER ENSINAR¹.

FRANCISCO ANTONIO LOIOLA – UFC.

JACQUES THERRIEN – UFC

RESUMO

O trabalho aborda a relação entre experiência e competência docente nas suas manifestações na práxis do profissional de educação no chão da sala de aula apresentando os resultados de um estudo qualitativo de natureza exploratória junto a professores de escolas públicas, cotejando a trajetória pessoal e profissional e a experiência docente concreta. Nesse sentido foi composto um quadro analítico apoiado na teoria da ação ou cognição situada. Centramos nossa atenção na epistemologia da prática procurando compreender o diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Os professores pesquisados demonstram um olhar crítico em relação aos saberes de formação, todavia, não rompem com esses de forma definitiva; elegem a prática como critério de validação e associam as transformações dos saberes de formação ao momento da prática e em curso de carreira; a “experiência profissional” constitui ao mesmo tempo um espaço de aprendizagem incontornável e um método organizador da competência.

Palavras chaves: epistemologia da prática, experiência e competência.

Contextualizando o tema

A investigação em pauta inscrevem-se no âmbito dos estudos que se interessam pelos saberes dos docentes, o seu trabalho e a sua formação. O enfoque específico é anunciado o título do projeto “Experiência e competência no ensino: estudo da ação pedagógica na perspectiva da ergonomia do trabalho docente”, subvencionado pelo CNPq.²

Ao longo dos últimos anos, uma série de publicações vem priorizando e consolidando a temática de investigação relacionada com a prática, a profissão e a formação docente. Privilegiar o saber de experiência como eixo fundante da prática pedagógica, tem permitido aprofundar o conhecimento sobre a natureza desse saber e sua função na ação docente. A partir desse referencial o trabalho docente foi abordado teoricamente à luz da práxis (Vasquez, 1977; Gramsci, 1978), segundo a ótica sócio-epistemológica (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991), na perspectiva da ação comunicativa (Habermas, J. 1997), como experiência social (Dubet, 1994), enquanto ação reflexiva (Fenstermacher, 1994a, 1994b; Schôn, D. 1983, 1994;), além de ser confrontado com os pressupostos da noção de competência no campo do ensino (Perrenoud, 1995, 1997) e da cognição situada (Gervais & Loiola, 2000).

¹ Publicado In: Revista *Educação em Debate*. Nº 45, 2003.

² O projeto integrado de pesquisa em referência foi aprovado no CNPq. para ser realizado em três anos(08/2000 a 07/2003), incluindo bolsa de pesquisador e auxílio financeiro (Pr. 522032/96-6).

Entre outras constatações, nossas pesquisas precedentes colocaram em evidência o caráter plural dos conhecimentos dos professores, corroborando resultados de outras investigações e confirmando a natureza social desses conhecimentos³. Mais recentemente, nossos estudos em torno da dimensão da experiência no trabalho docente fizeram surgir novas indagações sobre os saberes envolvidos na prática, o que nos levou a buscar o desenvolvimento de abordagens centradas na análise da ação situada de docentes, apoiando-se nas teorias da ação (Bourdier, 1997; Dubet, 1994;), nas metodologias de pesquisa sobre saberes profissionais e cognição em contexto (Thereau, 1992; Durant, 1996, 1999; Tardif, 1999, 2002). Assim, após investigar a natureza do saber de experiência, interessamo-nos presentemente em conhecer as concepções dos professores a respeito da sua própria competência – o que também podemos chamar de saber-ensinar - bem como compreender como essa competência se manifesta em situações reais de prática e quais são os mecanismos que ajudam ou viabilizam a construção das mesmas.

A pesquisa.

A investigação da prática docente e sua relação com o saber de experiência motivaram nosso interesse pelo estudo de manifestações concretas do saber ensinar e, por extensão, pela identificação de mecanismos ou dispositivos de construção de competências. Duas questões balisaram nossas observações e análises : como o professor aprende a ensinar? Qual é o papel do saber de experiência na transformação dos saberes docentes? Assumimos como pressuposto o reconhecimento do protagonismo dos nossos sujeitos de pesquisa (professores) evidenciando a importância da transcendência do senso comum, como categoria social e individual do pensamento que regula toda a prática social (Gimeno, 1999). Centramos nossa atenção no que Gimeno (1992) designa como *epistemologia da prática docente*, isto é, procuramos observar, prescrutar e compreender o diálogo do conhecimento pessoal com a ação, considerando assim inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do sujeito (professor). Isso significa reconhecer o professor como produtor de saberes, portanto de uma *epistemologia da prática docente*, conferindo assim estatuto próprio de conhecimento ao desenvolvimento dos saberes docentes⁴.

Quadro teórico-metodológico.

A etapa inicial da investigação foi centrada no estudo da literatura em torno de pressupostos e categorias centrais da nossa pesquisa: epistemologia da prática, competência, experiência, ergonomia aplicada ao trabalho docente. Os pesquisadores, junto com os estudantes de pós-graduação e bolsistas do Grupo de Pesquisa organizaram diversos seminários e sessões de estudos, associando as referidas noções aos objetivos da pesquisa. Essas perpassaram todas as

³ Ver Tardif & Lessard, 1999.

⁴ Para Monteiro (2002) epistemologia da prática, é a análise de processos formativo cujo objeto seja a prática própria ao ensino, considerando sua situação e movimento. Tardif (1999), por sua vez, prefere denominar de epistemologia da prática profissional o conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Os saberes referem-se aos conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões) e atitudes, isto é, àquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser.

etapas do estudo. A memória das reuniões do Grupo foi registrada em atas, detalhando o progresso das discussões e apresentações.

A relação entre experiência e competência no trabalho docente foi investigada a partir de um enfoque ergonômico apoiado na teoria da ação situada (Theureau, 1992; Durant, 1996, 1999). Nessa perspectiva o professor é considerado um ator situado em um contexto de co-determinação da ação e situação. “A ação sempre supõe uma realização contextualizada e traz a marca deste contexto físico e social” (Durant, 1999 p. 15). Aceita-se aqui uma elaboração mútua da ação e da situação. Isso significa que “no plano vivido da experiência, a situação não é um “dado” – ela é construída pelo ator e não tem existência independente de sua ação. A ação e a situação definem-se uma à outra em um processo circular. Esse acoplamento ação-situação, quando viável (quer dizer, perene) caracteriza um tipo de ação particular e, em certos casos, um trabalho (Durant, op. cit. p. 16)⁵.

A noção de competência foi relacionada com o saber mobilizar em contexto de ação (Le Boterf, 1997; Perrenoud, 1999, Perrenoud, 2000; Perrenoud, 2002). Essa definição ampla nos permitiu aproximar-se dos esquemas ou hábitos (Bourdieu, 1980) através dos quais os professores estruturam suas práticas e respondem às exigências ou limitações do contexto onde estão engajados. Nos termos de Giddens (1987) seria a consciência prática, ou seja, o saber-agir, o saber-fazer dos atores em situação. A noção de experiência, categoria analítica central no âmbito da pesquisa, inicialmente ficou restrita à noção de experiência do trabalho docente. Nesse sentido, “a experiência designa um registro de conhecimentos e de saber-fazer originado do trabalho, que chamamos de saber de experiência. A experiência torna possível o “conhecimento trabalhado” (working knowledge)⁶. Esse conhecimento está a serviço da ação e é portador das marcas da interação, (...) não no sentido da compreensão cognitiva de objetos, mas na direção da realização de práticas interativas com os alunos” (Tardif, op. cit. p. 537).

Após a primeira etapa iniciamos os estudos e atividades para o trabalho de campo. Limitamos a um universo de quatro escolas da rede pública onde o Grupo de pesquisa já havia realizado trabalhos anteriores. Observamos e registramos a rotina própria de cada escola, sem esquecer de caracteriza-las através da coleta de informações relacionadas com a estrutura física, a administrativa-financeira, funcional, pedagógica e cultural. Através dessas visitas procuramos identificar entre os docentes aqueles que apresentavam um perfil próximo ou adequado considerando os objetivos da pesquisa. Os critérios adotados foram motivados pela necessidade de formar um quadro observacional composto por professores que detivessem tempo de trabalho superior a cinco anos de magistério, reconhecimento dos pares quanto à capacidade profissional, além de disponibilidade e abertura para a realização do trabalho.

Através de uma amostragem intencional, com base nos critérios acima citados, escolhemos quatro docentes que atuavam em três escolas, sendo duas estaduais e uma municipal, essa última localizada em um bairro de periferia. Esses docentes, dois homens e duas mulheres foram

⁵ Segundo esta perspectiva, o contexto é uma fonte de elementos que servem à ação e a própria cognição está dividida entre o sujeito e o contexto. A aprendizagem é a invenção de novas formas de ação, no desenrolar da própria ação de um indivíduo dentro de um contexto específico. Assim, entende-se que a cognição e a ação são incompreensíveis fora de um contexto e que, portanto, devem ser estudadas *in situ* e teorizadas em relação à situação.

⁶ Grifo do autor.

contatados individualmente, ocasião em que solicitamos a colaboração e formalizamos o pedido de autorização para acompanhar sistematicamente a práxis pedagógica dos mesmos em sala de aula.

De posse do termo de anuência devidamente aceito e assinado pelos professores, aplicamos um questionário que tratava de aspectos relativos à carreira docente, incluindo a formação inicial e continuada. Ao longo de um semestre realizamos sessões de observação em sala de aula, incluindo filmagens do trabalho dos docentes escolhidos. Para cada sessão, com a participação de dois observadores, foram produzidos relatórios detalhados tendo como pano de fundo o cotidiano dos professores investigados, suas ações e discursos. Nossa intenção era identificar situações significativas do trabalho docente em situação real de ensino, tendo em vista compreender as tramas interativas e as ações, decisões e transformações operadas pelos professores em sala de aula.

Os referidos relatórios possibilitaram a elaboração de documentos-síntese descritivos que, posteriormente, foram devolvidos a cada docente. Cada documento incluía uma carta que pretendia reforçar os laços e compromissos do estudo. Nesse documento, rememoramos os objetivos e encaminhamentos da pesquisa. Destacamos eventos significativos ocorridos em sala de aula que explicitavam intenções, ações e decisões dos professores na interação com os alunos, com a matéria e com o contexto.

Essa estratégia tinha como objetivo propiciar aos docentes a oportunidade de reconhecer sua própria prática através de uma leitura crítica e, ao mesmo tempo, convidá-lo a um diálogo consigo mesmo e com a equipe de pesquisadores, na medida em que o próprio professor considerasse necessário. Esses contatos possibilitaram novas condições para a fase posterior de pesquisa na medida em que consolidou laços de colaboração com os professores.

Em uma etapa posterior procedemos de forma intensiva e concentrada a análise do material coletado tendo em vista a classificação e categorização das situações de ensino, registradas nos relatórios de observação. A partir dessa categorização preparamos um roteiro de entrevista, posteriormente realizada com cada professor. Essa entrevista foi concebida como um momento destinado a explicitar a dinâmica da relação da experiência com os saberes de formação.

O roteiro de entrevista fundamentou-se na tipologia de Tardif (1991) para o qual o professor integra na sua prática um amálgama de saberes plurais com os quais mantém diferentes relações: os saberes disciplinares, curriculares, os saberes de formação pedagógica e os saberes de experiência.

A entrevista constou de três momentos. Inicialmente incluiu um depoimento sobre a trajetória e experiência de formação e de prática profissional de cada sujeito, e os saberes que julgava mais importantes para a sua prática pedagógica. O segundo momento abordou o curso da ação pedagógica a partir da explicitação de situações vivenciadas pelo docente, já identificadas nos relatórios de observação, onde se destaca a presença de saberes curriculares e disciplinares ou ainda de saberes pedagógicos e sua evolução no saber ensinar e na prática cotidiana. Finalmente, foram formuladas de modo colaborativo algumas indagações sobre as concepções relativas ao papel do professor.

As entrevistas foram momentos importantes que estimularam nossos colaboradores a recuperar e refletir sobre suas trajetórias profissionais à luz de suas experiências. Tal medida significou, na prática, uma tentativa de estabelecer um paralelo entre sua formação e sua ação no

início da carreira e nos dias atuais de docência, fornecendo elementos para compreender como se deu o processo de construção de competências e sua relação com o saber de experiência.

Através da utilização do **NUD*IST**, um programa que se enquadra nas técnicas que desenvolvem uma análise qualitativa, nomeadamente uma análise temática e relacional, definimos um conjunto de categorias analíticas para a organização dos dados obtidos através da transcrição das entrevistas associada aos relatórios de observação.

O que os dados sugerem

Após confrontar e analisar dados empíricos em busca de pistas conclusivas, apresentamos a seguir alguns elementos gerais obtidos através de análises temáticas da categorização dos dados a fim de demonstrar sua relação com o horizonte de pesquisa que surge como consequência da investigação em curso. Esses resultados oferecem alguns indícios que ampliam a problemática inicial e sugerem novas questões relacionadas com o objeto de investigação.

A tarefa e a atividade na ação pedagógica

Através da observação da dinâmica da ação pedagógica dos quatro (4) professores participantes da pesquisa, constatamos que as regras da situação impõem uma organização à atividade dos docentes que, ao mesmo tempo, selecionam e definem as regras às quais eles respondem. Este duplo controle do sujeito (ator) sobre seu contexto e do contexto sobre a atividade do ator é polimorfa (assume diversas formas) e complexa. Trata-se de uma interação regulada segundo diversas modalidades, dos mais diretos (quando o contexto provoca e controla diretamente alguns componentes da atividade do ensino), aos mais indiretos (quando a ação resulta de uma deliberação mental). Confirmando algumas pesquisas (Durant, 1999), pudemos constatar igualmente que essa interação pode corresponder a uma adaptação (ou seja, é no interior da ação que este duplo movimento de controle se opera), ou (ação) diferenciada (uma atividade antecipadora de um lado, e retroativa de outro lado, permitindo um enquadramento antecipador e metacognitivo desta atividade).

Limites e autonomia do professor em sala de aula

Ainda a partir das observações de situações reais de ensino, constatamos que os professores lançam mão do que poderíamos chamar de *liberdade pedagógica (escolha de métodos e procedimentos, avaliação, decisões, uso da linguagem)*, mas não tem a liberdade de definir os objetivos de suas atividades, nem as condições de ensino (liberdade de definir seus horários, a composição de suas classes, etc.). Todavia, as regras oficiais, isto é, a dimensão normativa, como na maioria das tarefas oficiais, não são exaustivas. Na verdade elas acabam (deliberadamente ou não) sem definir totalmente o trabalho do professor. Esta margem nos limites oficiais deixa, como afirma (Terresac, 1996, apud Durant 1992) um espaço vazio, uma margem de autonomia, de auto-determinação dos professores. Seria, como afirma Durant (1996, p. 28), o espaço da relativa autonomia do trabalho do professor em sala de aula.

O caráter pragmático do trabalho docente

Por outro lado, os dados empíricos resultantes das nossas observações estão a sugerir que na medida em que o professor procura transformar suas intenções em ações, ou seja, viabilizar a consecução dos objetivos educativos, surge a possibilidade de regular ou não sua própria

atividade em relação aos objetivos educativos oficiais, ao contexto, e nas interações com os alunos. Como sugere Tardif (2002), o professor, na maioria das vezes precisa tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade, sem apoiar-se num “saber fazer” técnico-científico que lhe permita controlar uma determinada situação com a certeza de que obterá êxito. Em síntese, o caráter pouco ou mesmo não definido dos procedimentos pedagógico-didáticos contribui para dar à atividade docente características de concepção, resolução e delimitação de problemas, e mesmo de improvisação.

Relação entre saber de experiência dos professores e os saberes de formação profissional (disciplinar, pedagógicos, curricular)

Com base nas entrevistas realizadas junto aos professores sujeitos da nossa pesquisa, constata-se que os mesmos são, em geral, muito críticos em relação à sua própria formação profissional, à qual eles tendem a opor justamente seu saber de experiência. Os dados que evidenciam essa oposição entre formação inicial e experiência reafirmam a tese de que o trabalho cotidiano serve aos professores como uma instância crítica para avaliar os conhecimentos adquiridos fora de sua prática real (Cf. Tardif, 1999, op. cit). Poder-se-ia dizer que não existe uma ruptura entre o saber de experiência e os diferentes saberes adquiridos quando da formação inicial e continuada. A partir da análise dos dados colhidos podemos indicar que essa não ruptura entre o saber de experiência e os saberes da formação profissional, tal como estudados/abordados nesta pesquisa, se define muito proximamente do sentido formulado por Tardif (1991, p. 123). Esse autor sugere existir uma releitura dos saberes provenientes da formação através do saber de experiência: “os professores não rejeitam totalmente os outros saberes ; ao contrário, eles os incorporam às suas práticas retraduzindo-os em categorias através dos seus próprios discursos [...], eliminando o que lhes parece inútil, abstrato ou sem relação com a realidade vivida, conservando o que lhe pode servir de uma maneira ou de outra”. Desse ponto de vista resulta que o trabalho, o chão da sala de aula, não é simplesmente um “lugar de aplicação de conhecimentos”, mas também um espaço onde esses são transformados, adaptados, questionados ou rejeitados.

Ação pedagógica na ecologia da classe pautada predominantemente na perspectiva de uma educação emancipatória

Os depoimentos dos docentes entrevistados, posteriormente à observação de sua ação pedagógica na sala de aula, apontaram consistentemente para a importância maior que eles atribuem à formação para a vida. A predominância que atribuem aos saberes de experiência na condução de sua prática aparece na insistência de relatos de eventos e de momentos de gestão pedagógica envolvendo desafios educacionais de situações periféricas à gestão direta da matéria. Sem menosprezar os saberes disciplinares e curriculares, sua atenção é sempre pautada pela formação para a vida que pode ser explicitada numa concepção de educação emancipatória. Essa postura é reveladora de uma ação e de uma racionalidade interativa ou comunicativa como elemento fundante das suas estratégias de intervenção no cotidiano da sala de aula. Encaminhamentos de ação pautados em ação e racionalidade instrumental/normativa não constituem referência recorrente para suas estratégias de gestão da classe. Essa compreensão da epistemologia fundante da prática desses docentes encontra igualmente suporte nas constatações e evidência anteriormente relatadas, particularmente no que diz respeito à relativa autonomia e ao caráter pragmático do trabalho desses profissionais.

Refletindo sobre os dados

Nossos estudos estão a evidenciar que a relação entre os saberes desenvolvidos por outros atores e o saber de experiência dos professores é muito mais complexa do que parece à primeira vista. De fato, o saber-fazer dos professores está longe de ser produzidos somente pelos professores ou simplesmente resultante do seu trabalho cotidiano (Tardif, 1991, 1997, 2000). Por outro lado, é possível afirmar que o saber profissional integra conhecimentos e saber fazer cuja origem social é manifesta; alguns provém da família, da sua cultura pessoal, da escola na qual ele foi formado; outros conhecimentos provém dos universitários, das regras ou recomendações governamentais, de colegas, dos cursos de aperfeiçoamento, etc.

A análise do trabalho docente numa perspectiva ergonômica e situada nos mostrou que os professores são sujeitos estratégicos (Cf. Dubet, 1994) que adotam uma “lógica” a partir de seus recursos e competências visando dar sentido à sua trajetória profissional e a realizar seus objetivos práticos. Essa lógica, todavia, não corresponde a uma racionalidade planejadora acima da ação e das limitações do contexto. Ao contrário, trata-se de uma lógica enraizada em um contexto de determinação da ação e situação (Durant, 2000). Trata-se de uma lógica enraizada na ação, uma racionalidade situada cuja epistemologia traz a marca do ator (sua subjetividade, seus recursos, sua personalidade, das informações disponíveis, etc.) e da situação que é a sua, em determinados momentos.

Conseqüentemente, mas sob diferentes pontos de vista, a análise das trajetórias profissionais indicam que os professores adotam estratégias e táticas que evidenciam a existência de uma dimensão racional-estratégica subjacente à sua inserção e consolidação enquanto profissionais da educação. Por exemplo, em certas passagens rememoradas pelos professores participantes da pesquisa, aparecem situações que à primeira vista podem ser consideradas constitutivas de uma prática equivocada e não ética. Ora, longe de ser puramente reativas, as ações dos professores se inserem em uma intencionalidade graças à qual os professores se esforçam, em cada momento de sua trajetória, de tirar proveito das situações vividas e se adaptarem estrategicamente. Todavia, não cabe superestimar essa dimensão, pois ela depende estreitamente do contexto de ação. Desse ponto de vista pode-se dizer que a racionalidade estratégica dos professores é limitada e, em boa parte, improvisada: limitada em função da normatividade explícita, das incertezas e limitações estruturais e institucionais no campo da educação brasileira; improvisada porque é uma racionalidade estratégica que deve se adaptar a circunstâncias e a uma trajetória temporal e dinâmica.

Essas considerações permitem formular a hipótese de que o professor aprenderia a ensinar navegando em uma via mão dupla entre os saberes de formação e o saber de experiência. Em certa medida isso reafirma o resultado de pesquisas que caracterizam o professor como um *sujeito estratégico* que desenvolve determinadas ações cuja finalidade é agir selecionando aqueles saberes que parecem pertinentes para sua prática (saberes da formação inicial). Assim, eles rejeitariam aqueles saberes que não resolvem problemas que aparecem cotidianamente. Esse seria uma espécie de primeiro diálogo ou conversa do saber de experiência com os saberes de formação inicial. Um outro diálogo ocorreria ao longo da carreira. Os saberes oriundos da formação continuada serviriam para reforçar seu saber de experiência.

A prática é considerada pelos professores como uma instância de produção de saberes e competências. A produção desses saberes e competências passaria por um processo de auto-formação prática dos professores em exercício. Essa situação de formação prática, de natureza

dinâmica e de perspectiva temporal, comporta componentes estruturantes, ou seja, artefatos culturais (Shore, 1996) relativos ao modo de organização dessa atividade. Além disso, eles possuem dimensões implícitas nas maneiras de proceder e de normas inscritas (historicamente) nessa situação específica de aquisição de saberes que passa necessariamente pelo universo cultural da escola onde o professor trabalha.

A partir das nossas observações e de acordo com as narrativas dos quatro professores, a experiência dos profissionais de ensino propicia a construção de competências no trabalho cotidiano na medida em que os múltiplos saberes docentes, adquiridos tanto na formação inicial e contínua como no mundo vivido, são articulados e moldados através de diálogos que se configuram nas situações de ação pedagógica no chão da sala de aula, tornando-se base da evolução do saber ensinar e da competência docente.

Das considerações acima podemos destacar a idéia de que a “experiência profissional” constitui ao mesmo tempo um espaço de aprendizagem incontornável e um método organizador. Os professores pesquisados demonstram um olhar crítico em relação aos saberes de formação, todavia, não rompem com esses de forma definitiva. Na verdade, elegem a prática como critério de validação e associam as transformações dos saberes de formação ao momento da prática e em curso de carreira (trajetória).

Considerações finais

Nosso estudo exploratório evidenciou o professor, enquanto profissional de ensino, trabalhando com saberes múltiplos e heterogêneos, transformando-os pedagogicamente. Essa constatação nos conduziu a um olhar epistemologicamente diferenciado quanto a relação indissociável entre autonomia, experiência e competência docente.

Como vimos acima, o repertório de saberes profissionais do docente inclui os saberes de formação construídos objetivamente pelas ciências disciplinares, curriculares e pedagógicas. Inclui, igualmente, os saberes individuais construídos e acumulados subjetivamente na experiência social (familiar, escolar e cultural) e profissional de formação e trabalho, aos quais se associam hábitos, atitudes e valores. Estabelece-se um diálogo entre saberes de formação e saber de experiência. No momento da tomada de decisão em situação de gestão pedagógica da sala de aula esse último repertório de saberes, próprios à experiência social e individual do docente interfere na racionalidade prática que sustenta a intencionalidade assumida por esse profissional. Define-se, neste processo, um espaço de autonomia relativa de ação pedagógica.

Essa ‘autonomia relativa’ do professor manifesta-se, portanto, no seu modo próprio de recorrer tanto aos saberes individuais e subjetivos construídos na sua experiência de vida profissional e social, como aos saberes construídos e reconhecidos nos processos científicos. É nesta fonte que a racionalidade desse profissional, marcada por traços objetivos e subjetivos encontra os elementos necessários para enfrentar problemas, dificuldades e necessidades que emergem nos espaços situados e específicos onde atua com contornos de intervenção responsável e intencional.

Parece evidente que uma determinada epistemologia da prática dá suporte à compreensão da autonomia relativa do docente reflexivo e transformativo, que no seu trabalho cotidiano transforma pedagogicamente a matéria curricular, conduzindo moral e eticamente a totalidade do processo educativo. Essa mesma epistemologia é igualmente subjacente à compreensão da noção

de competência docente que não pode prescindir da intencionalidade do sujeito que dá o significado e o direcionamento da ação.

Portanto, o conceito genérico de competência visto como a capacidade do educador buscar, no seu repertório de múltiplos saberes heterogêneos, elementos para tomadas de decisão profissional em circunstâncias específicas e situadas, deve ser ampliado para permitir a análise de manifestações de competência em situações específicas no chão da sala de aula.

O reconhecimento da autonomia relativa do docente atribuindo ao sujeito em situação a capacidade profissional de proceder aos arranjos necessários para a ação requer uma compreensão ampla e diferenciada do conceito de competência. Nesta compreensão, a competência docente em contexto real de práxis, que busca a afirmação e concretização de uma ética no chão da sala de aula, inclui saberes normativos e instrumentais de ação objetiva, assim como saberes experienciais subjetivos da ação interativa marcada pela individualidade. É nesta perspectiva de relação com a autonomia observada no chão da sala de aula que deve ser abordada a noção de competência na sua relação com a experiência.

Em síntese, a complexidade dos espaços de gestão pedagógica da sala de aula oferece condições de olhares diversos e múltiplos de observação 'in situ' do trabalho cotidiano de profissionais de ensino. A ciência contemporânea preconiza a possibilidade de compreensões alternativas do mundo vivido. Este pressuposto nos levou não somente a reconhecer a necessidade de revisitar o conceito de competência como, sobretudo, a buscar uma fundamentação teórico-metodológica capaz de sustentar uma compreensão alternativa desse conceito em apoio às constatações evidenciadas em observações da ecologia da classe.

Portanto, considerando o professor enquanto profissional de ensino que trabalha com saberes múltiplos e heterogêneos, que transforma pedagogicamente estes em situação de gestão da sala de aula regida por uma práxis ética, nos levou, apoiados nas constatações e conclusões referenciadas nos pontos anteriores, a formular enunciados que conduzem a um olhar epistemologicamente diferenciado da relação indissociável entre autonomia, experiência e competência docente. Admitir que é na práxis situada que o sujeito articula seus saberes tomando decisões de intervenções intencionais de modo competente nos obriga a rever esse conceito.

Essa noção de competência articulada à autonomia relativa do sujeito docente expressa uma compreensão ampla e diferenciada desse conceito, atribuindo ao sujeito em situação a capacidade profissional de proceder aos arranjos necessários para a ação.

Nesta compreensão, a competência docente em contexto real de práxis ética no chão da sala de aula inclui elementos normativos e instrumentais de ação objetiva, assim como elementos subjetivos da ação interativa do professor marcado pela individualidade do seu repertório de saberes. É nesta dupla dimensão característica da autonomia docente observada na escola que deve ser abordada a noção de competência na sua relação com a experiência.

Novas pistas de investigações

Nosso estudo exploratório evidenciou a complexidade do trabalho docente no interior da gestão pedagógica em sala de aula; destacou a importância da prática, considerada pelos professores como uma instância de produção de saberes e competências, e explicitou elementos de uma epistemologia da prática que se apóia no constante diálogo entre experiências e saberes de

formação a partir do exercício do que chamamos de relativa autonomia didático-pedagógico do professor.

Essas constatações sugerem novas pistas de investigações apontando para a necessidade de compreender como as instituições formadoras, através de suas concepções, práticas, e projetos pedagógicos, preparam atualmente os futuros professores da educação básica, considerando as relações entre a pedagogia por competência e a epistemologia da prática que fundamentam o modelo de formação, tendo em vista desenvolver um conceito de competência implicando a formação de um profissional transformativo.

Nessa perspectiva as temáticas descritas a seguir poderiam ser exploradas de forma integrada e colaborativa:

A pedagogia por competência e a epistemologia da prática

A pedagogia por competência expressa nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores vem sendo analisada na literatura mais recente sob o prisma de uma concepção fundada na perspectiva da ação instrumental e normativa onde predomina a objetividade e a eficiência como fatores de orientação das estratégias da ação docente. Por outro lado, nossos estudos de caso junto a docentes de escolas públicas apontam a predominância da ação interativa/comunicativa de cunho emancipatório apoiada na subjetividade dos saberes de experiência docente no encaminhamento de ações estratégicas de gestão da sala de aula. Neste quadro hipoteticamente contraditório, que epistemologia de prática fundamenta a pedagogia por competência desenvolvida nas instituições formadoras de professores para a educação básica, assim como nas próprias Diretrizes Curriculares para a formação de professores? O enaltecimento da prática na configuração dos novos projetos pedagógicos das instituições e dos cursos de licenciatura gera uma nova compreensão da relação teoria-prática nos processos de formação. Situado nos contextos dos princípios de flexibilidade, descentralização e autonomia, reconhecidos pela LDB 9394/96 para as instituições formadoras, esse fenômeno justifica as indagações a respeito de compreensões diferenciadas de pedagogia por competência e da epistemologia da prática que as fundamenta.

Saberes, prática profissional e formação universitária.

A construção da competência, no âmbito do trabalho docente, estaria articulada a uma configuração que se daria através de um diálogo cotidiano entre a experiência e os múltiplos saberes docentes, adquiridos tanto na formação inicial e contínua como no mundo vivido. Qual é a importância e o papel da “experiência profissional” como elemento estruturante no processo de construção do *saber-ensinar*, ou seja, saber-fazer específico do trabalho docente? Em que medida as instituições formadoras de professores no âmbito universitário reconhece o modo de integrar saberes e competências a partir do chão da escola? Como a prática, reconhecida, tacitamente, como uma instância de produção de saberes e competências, está sendo integrada ao processo de auto-formação do professor?

Competência e formação do profissional transformativo

As mudanças no mundo do trabalho exigem, não apenas uma maior qualificação dos trabalhadores e servidores, mas, também, uma nova dimensão do conteúdo de suas capacidades, orientadas para o entendimento do processo integral da produção, nas *competências integrais e universais*. As futuras exigências de qualificação para o trabalho são cada vez menos

prognosticáveis. O objetivo de uma formação dos profissionais para o futuro não deve estar fundamentada na aquisição de determinadas habilidades, mas sim na "capacidade de transferir conhecimentos para novas situações complexas" (Markert, 2002), de desenvolver *competências técnico-metodológicas transversais*. As mudanças sócio-culturais levaram a uma crescente exigência de mudanças nas relações pessoais, no nível mundial, cujas orientações individuais entravam constantemente em conflito com os papéis sociais tradicionais na família, escola e no trabalho. Essas mudanças de uma "crescente subjetivação normativa" (Baethge, 1994) das aspirações dos indivíduos se direcionam às instituições escolares e profissionais, procurando uma relação intersubjetiva que se orienta no "entendimento mútuo" (Habermas, 1997) para poder experimentar e estabelecer *competências sócio-comunicativas* (Markert, 2002). Para evitar, que o conceito de competência seja restrito a um entendimento somente funcionalista, destaca-se a necessidade de poder transgredir e transformar instituições e ofícios tradicionais resistentes ao assumir um "poder estruturante" (Tanguy, 1997) em direção à *competências político-transformadoras*.

Bibliografia

- BAETHGE, Martin. Trabalho, socialização, identidade: a crescente subjetivação normativa do trabalho. In: MARKERT, W. (Org.). Teorias de Educação do Iluminismo, conceitos de trabalho e do sujeito. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro. 1994.
- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas. Sobre a teoria da acção*. Oeiras: Celta, 1997, p. 26.
- DUBET, F. - *Sociologie de l'expérience*. Paris: Éditions du Seuil, 1994.
- DURANT, M. - L'enseignement en milieu scolaire. Paris, Puf. 1996.
- DURANT, M. l'analyse de l'action des enseignants : concepts clés et illustrations. Conférence aux Journées du Centre de Recherche en Education de Nantes. Avril 1999.
- FENSTERMACHER, G. (1994b). *The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching*. Review of Research on Education, Washington : American educational research association.
- FENSTERMACHER, G. D., Richardson, V. *L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement*. Cahiers de la recherche en éducation. vol. 1, no. 1, p. 157-181. 1994a.
- GERVAIS, Fernand & LOIOLA, Francisco A. - « Cognição situada » e formação prática para o ensino. Aceito para publicação pela revista Educação e Debate, abril, 2000.
- GIDDENS, A. (1987). *La constitution de la société: Éléments de la théorie de la structuration*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GIMENO, José. *Podereis instáveis em educação*. Porto Alegre. Artes Médicas. 1999

- GIMENO, José. y PÉREZ-GÓMEZ, Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata. 1992.
- HABERMAS, J.; - *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra, 1997. 507p.
- HABERMAS, J. Trabalho e Interação e Técnica e Ciência como Ideologia In: Técnica e Ciência como “Ideologia”. Edições 70, Lisboa, 1987.
- LE BOTERF. *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Éditions d’organisation. 1997.
- MARKERT, Werner Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência. *Revista Educação e Sociedade*. Nº 79. 2002. p. 189-212
- PERRENOUD, P. – *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: Pub. Dom Quixote, 1997.
- PERRENOUD, P.- *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Lisboa: Porto Editora, 1995. 238p.
- PERRENOUD, Philippe . Construindo competências. In *Nova Escola* (Brasil), Setembro de 2000, pp. 19-31. Entrevista, por *Paola Gentile e Roberta Bencin*.
- PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes ? In *Pátio. Revista pedagógica* (Porto Alegre, Brasil) nº 11, Novembro 1999, pp. 15-19. Este artigo foi publicado originalmente em *Résonances, Mensuel de l’école valaisanne*, n. 3, Dossier Savoirs et compétences, novembre 1998, pp. 3-7 : “ Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? ”
- PERRENOUD, Philippe. O que fazer da ambigüidade dos programas escolares orientados para as competências ? (no prelo). 2002.
- SCHÖN, D.A. - *Le praticien réflexif*. Montréal: Les Éditions Logiques, 1994.
- SCHON, Donald. *The reflective practitioner*, New York, Basic Book, 1983.
- SHORE, B. (1996). *Culture in Mind*. New-York: Oxford University Press.
- TANGUY, Lucie , "Competências e Integração Social na Empresa". In TANGUY, Lucie (org.) *Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa*. São Paulo; Campinas: Papyrus. 1997.
- TARDIF, M. & LESSARD, C. - *Le travail enseignant au quotidien - contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: Les Presses de L'Université Laval, 1999.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes:Petrópolis, 2002.
- TARDIF, M., LESSARD, C. "Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente", *Teoria e Educação*, Nº4, Porto Alegre, Pannonica Editora. 1991.

TERSSAC, G. Savoirs, compétences et travail. In: BARBIER, J. –M. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris. Puf, p. 223-247. 1996.

TERRIEN, J. “O saber do trabalho docente e a formação do professor”. In: A Shigunov Neto e Lizete S. B. Maciel (Org.), *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus. 2002.

TERRIEN, J., LOIOLA, F. A. “Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente”. In: *Educação e Sociedade*, 74. Abril 2001. p.143-162.