

## **A NATUREZA REFLEXIVA DA PRÁTICA DOCENTE<sup>1</sup>:**

### ***ELEMENTOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E DO SABER DOCENTE<sup>2</sup>***

Jacques Therrien, UFC-CNPq

#### Resumo

O estudo desenvolvido junto a professoras de 1º grau de escolas públicas analisa práticas e falas destas abordando a profissão docente sob o prisma do saber de experiência. A pesquisa busca compreender o espaço e o significado do saber produzido na prática no que diz respeito à concepção e à direção do processo pedagógico em sala de aula, colhendo assim elementos que caracterizam a natureza deste saber tais como: a racionalidade plural, heterogênea e dialética que o sustenta, sua dimensão interativa, sua relação com a identidade profissional e sua legitimação no coletivo dos pares que o ancoram no tempo e no espaço

A análise da profissão docente, do trabalho deste ator social, sob o ângulo de sua práxis, do seu fazer pedagógico, requer a adoção de referenciais teórico-metodológicos que permitem identificar e caracterizar a natureza dos elementos fundantes dessa ação humana.

Estabelecer que o docente é um ser de práxis que conduz sua ação em contexto específico significa reconhecer que seu agir é pautado em reflexão apoiada em saberes. Tanto estudos empíricos como análises teóricas apontam para a pluralidade e a heterogeneidade dos saberes que fundam a prática docente. Enquanto sujeito que articula diferentes saberes intervindo no contexto social que é a sala de aula, ele não se limita a transmiti-los, mas a situação de interação com os alunos inerente a este ambiente o obriga a adequá-los, a traduzi-los de modo crítico, refletido. Isto significa que seu discurso, sua ação, são fruto de raciocínio, de julgamentos e de decisões que dão sentido às suas intervenções. Pressupõe-se portanto que sua prática produz saberes genuínos, base de sua competência profissional. Esse conjunto de saberes produzidos na práxis docente permitindo-lhe compreender e orientar sua profissão no cotidiano da escola pode ser abordado como saber de experiência e observado sob o prisma do saber da prática.

Indagações formuladas em estudo anterior (THERRIEN, 1993) apontavam para a necessidade de aprofundar a natureza, a proveniência e os processos de construção e legitimação deste saber de experiência, suas fontes e seus modos de integração aos demais saberes escolares e à prática cotidiana.

Os procedimentos de pesquisa adotados para tal investigação permitiram a observação de fenômenos relacionados às ações e aos discursos destes sujeitos percebidos como atores racionais

---

<sup>1</sup> Publicado In: Revista Educação em Debate, Ed. UFC, nº 33, 1997, p. 5-10.

<sup>2</sup> Estudo desenvolvido como parte da pesquisa “Saber e Prática Social do Educador”, com apoio do CNPq.

participantes de um contexto social em constante transformação<sup>3</sup>. A análise destas ações e discursos se apoia numa compreensão da práxis que permite reconhecer a racionalidade instrumental e a racionalidade interativa que dá sentido à ação dos sujeitos em cena. Buscou-se uma teoria da ação que além de ressaltar a inteligibilidade da prática docente, possibilite apreendê-lo como sujeito individual e coletivo de modo a reconhecê-lo como sujeito produtor de saber e portanto detentor de uma identidade profissional. Esta compreensão se faz necessária para entender a natureza do seu saber de experiência.

O resgate da individualidade e da identidade do sujeito passa pelo reconhecimento que o ator constrói a sociedade no cotidiano, não sendo apenas um indivíduo que realiza o sistema. É nesta perspectiva que DUBET (1994) propõe a noção de «experiência social», a qual nos fornece elementos para a compreensão da natureza deste saber de experiência do profissional de ensino no contexto do grupo social ao qual pertence.

A sociologia contemporânea questiona a concepção clássica<sup>4</sup> da ação que equiparou o sujeito ator ao sistema. As teorias modernas sugerem que os atores constroem a sociedade nas trocas quotidianas, nas práticas de linguagem, no apelo à identidade; conserva-se “uma distância subjetiva entre o ator e o sistema” (Ibid, p.14) numa concepção que vai além da racionalidade instrumental<sup>5</sup>. O resgate da individualidade e da identidade na compreensão da ação ao mesmo tempo que preserva a autenticidade da experiência subjetiva e dos saberes que a sustentam, mantém o elo com o coletivo e o social. A ação é vista como conhecimento, como interação, como linguagem, como estratégia sendo que a noção de experiência social<sup>6</sup> destaca que os atores devem gerenciar ao mesmo tempo muitas lógicas e racionalidades de ação num sistema social marcado por diversas lógicas. Não havendo uma lógica única e fundamental como referência de conduta, a experiência social “gera necessariamente uma atividade dos indivíduos, uma capacidade crítica e uma distância a se mesmos” (ibid, p. 92). A preservação da dimensão de subjetividade permite reconhecer que a experiência social é construída e crítica uma vez que o ator social não é totalmente socializado ou reduzido ao sistema.

---

<sup>3</sup> O estudo foi conduzido junto a professoras de séries iniciais do 1º grau em 8 escolas públicas da grande região de Fortaleza no período de 1994-1995.

<sup>4</sup> Nesta perspectiva “o ator individual é definido pela interiorização do social, a ação sendo apenas a realização de normas de um conjunto social integrado em torno de princípios comuns aos atores e ao sistema” (DUBET, F. p. 12).

<sup>5</sup> O estudo procedeu através de uma abordagem etnometodológica que assume estes princípios (COULON, 1995)

<sup>6</sup> Na definição de DUBET (1994, p.15) a noção de experiência social “refira às condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade de seus princípios constitutivos, e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido de suas práticas no seio mesmo desta heterogeneidade”. O mesmo autor destaca os traços essenciais desta noção: “1) heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas; ... 2) distância subjetiva que os indivíduos mantêm com o sistema; ... 3) a construção da experiência coletiva substitui a noção de alienação no centro da análise sociológica” (ibid, p.16-18).

Este posicionamento destaca o caráter subjetivo e único, embora não dissociado do contexto social, da experiência do educador envolvido em situações complexas onde deve gerenciar ao mesmo tempo lógicas e racionalidades heterogêneas para dar sentido às suas práticas pedagógicas.

A partir desta matriz torna-se possível proceder à análise de falas e práticas dos docentes na busca de compreender o espaço e o significado do seu saber de experiência na concepção e na direção do processo pedagógico em sala de aula<sup>7</sup>. Ao mesmo tempo colhem-se elementos que caracterizam a natureza deste saber.

### ***Uma racionalidade plural, heterogênea e dialética***

É inegável a pluralidade de saberes que informam a prática docente, constituindo-se em elementos fundantes do saber de experiência. Tratando-se de campos diferenciados, tais como a diversidade de saberes disciplinares aos quais se acrescentam os saberes curriculares, saberes de formação, saberes da prática social e saberes da cultura em sentido amplo, deve se supor que racionalidades e lógicas diferenciadas venham a compor o cenário de referência da ação docente. Isto leva a admitir que racionalidades heterogêneas ou lógicas diferentes marcam a natureza do saber de experiência. Conseqüentemente, em vez de entendê-lo de modo linear, é preciso aborda-lo dialeticamente, reconhecendo as tensões existentes entre as teorias e os saberes que sustentam os julgamentos, e as decisões que levam à ação e ao saber-fazer docente em situação de sala de aula.

Neste aspecto, cabe ressaltar uma característica fundante e necessária do saber de experiência. Reconhecendo junto com TARDIF e OUELLET (1993) que as concepções tradicionais do saber indicam que a *exigência de racionalidade* sempre constitui o elemento definidor da natureza do conhecimento, concebe-se uma noção de saber como uma atividade discursiva e intelectual que utiliza argumentos para validar uma proposição ou uma ação. Neste sentido, o saber de experiência docente deve atender a uma racionalidade que expressa argumentos capazes de sustentar os julgamentos e decisões de ação deste ator social, demonstrando sua verdade sem ser necessariamente julgamento de fato. Assim se estabelece a legitimação da validade do argumento caracterizando sua racionalidade. Estes elementos nos permitem ultrapassar a concepção positivista do julgamento de fato, ou a mera razão instrumental, situando o saber de experiência docente nos limites dos “discursos e das ações cujos locutores e atores são capazes de apresentar uma ordem de razões (argumentação) para os justificar” (TARDIF & OUELLET, 1993).

---

<sup>7</sup> A coleta de dados ocorreu em dois momentos específicos. 1)Um momento observacional e etnográfico que incluiu entrevistas com os educadores e a comunidade, descrição dos contextos da ação observada na escola e em torno dela, recolhimento de documentos e, principalmente, a observação das práticas educativas dos sujeitos selecionados. 2)Um momento discursivo de confronto dos educadores selecionados com suas falas e práticas levando-os a explicitar as razões, os motivos, as concepções de suas ações dentro da sala de aula ou outros contextos.

Um fenômeno recorrente identificado nas falas da maioria das professoras entrevistadas diz respeito às suas reflexões acerca das concepções construtivistas, freinetianas e tradicionais do processo pedagógico. A maioria delas afirmam «misturar» tudo e não dominam efetivamente os fundamentos das propostas teóricas.

Uma professora de 2ª série de uma escola rural apresenta as seguintes reflexões:

“Realmente no início eu utilizava o método de Freinet; depois veio o construtivismo, mas só que eu misturo, eu misturo muito: as vezes eu sou tradicional, outras vezes sou construtivista. ...Mas é sempre uma mistura, sempre vem as três. Tem determinadas situações que a gente é mais tradicional, outras situações... Quando eu me sinto insegura, eu vou pro tradicional. ... No início de minha experiência eu me inspirei na minha professora. Eu sempre me espelhei nela, eu queria fazer o que ela fazia comigo. Mas só que depois eu fui vendo que quando eu estudava era uma coisa, agora é diferente. ... Teve uns treinamentos e eu participei e foi colocando a questão de seguir a linha de Freinet. Aí, foi nesta época que eu comecei a pensar melhor e não agir mais como eu vinha agindo antes”.

Frente a concepções que percebe diferenciadas, a professora revela uma atitude crítica em situações de sala de aula. Suas intervenções pedagógicas são motivadas e justificadas por saberes diferenciados que ela mesma deve articular. A reflexão na ação é uma constante de todas estas professoras, parecendo reconhecer que a «mistura» do novo e do tradicional envolve conflitos de saberes, de racionalidades ou de lógicas. Estas contradições podem ser interpretadas como uma falta de domínio teórico das propostas pedagógicas, indicando a necessidade de melhor capacitação para a docência. Contudo, podem também refletir a dimensão dinâmica, crítica e dialética de uma prática educacional situada de atores que de algum modo sabem justificar suas decisões na ação fundadas em saberes de experiência. Nestes momentos, transparecem igualmente aspectos da identidade própria destes profissionais.

A mesma professora para a qual foi indagado em que apoiava sua prática de solicitar dos alunos *leitura em voz alta, batendo palmas*, respondeu “Eu trago muita coisa de experiência de outras salas de aula. ...a parte que me ajudou muito também é a parte de experiência que eu tenho de uns 14 anos de sala de aula”, apontando para esta dimensão crítica, dinâmica e própria do seu saber de experiência. De fato, acrescentou que “eu não sou contra o construtivismo não, mas eu acho que nessa época se bota muita coisa no construtivismo, mas... (formula críticas). ... Antigamente uma criança quando saia da alfabetização já saia sabendo muita coisinha... Acho que tem que botar o construtivismo e o tradicional. Eu trabalho com os dois. Eu não trabalho só com o construtivismo não, só o construtivismo não resolve” (Profa 1ª série). A firmeza desta resposta expressa a convicção de uma experiência que se tornou saber de ação, embora sua autora pouco se importa quanto à congruência das lógicas que regem as racionalidades dos seus saberes.

Outra professora que afirma “Me considero uma professora à moda antiga” (Profa 3ª série) tece reflexões sobre a introdução do «construtivismo» nas escolas, ressaltando que: “Esse negócio do método construtivista não funciona, pois as crianças não são mais alfabetizadas”. Ela explica então “Eu acho que esses métodos fazem uma grande confusão, não é por causa do método em si, é por que se faz do método”, devido à falta de preparo das professoras e de condições de trabalho nesta abordagem. Esta fala, ao mesmo tempo que justifica a postura da professora, revela como sua reflexão na ação lhe permite entender porque as professoras misturam construtivismo e moda antiga. Finalmente acrescenta: “As vezes penso em trazer para (o aluno) a cartilha do ABC, mas hoje não se pode falar nisso!”. Demonstrando ser detentora de um saber parcialmente fragmentado, esta professora reconhece sua falta de formação em relação ao domínio das teorias pedagógicas, revelando ao mesmo tempo como busca na experiência a segurança de um saber construído para além do senso comum.

As dimensões instrumentais e interativas do saber fundante das práticas docentes podem ser destacadas nas observações que professoras formulam acerca da proposta construtivista divulgada nos cursos de aperfeiçoamento. É o caso da percepção de uma professora que destacou a distinção entre «métodos» e «postura», revelando uma capacidade reflexiva e de compreensão de elementos e racionalidades diferenciadas na base do seu agir.

Indagada porque afirmou perante os alunos que “não dou respostas prontas” uma Profa de 4ª série explicitou que: “Eu não dou resposta pronta porque se a gente der o prato feito, cadê a descoberta do aluno. Ele tem que descobrir primeiro, tem que esforçar a mente, trabalhar”. Este saber da prática tem origem “Na experiência própria, porque eu acredito que com 22 anos a gente aprendeu a se rebolar”. Imediatamente ela acrescenta “Se você der um questionário a ele de perguntas e respostas feitas, o que você vai buscar do aluno? Qual foi a aprendizagem que ele teve?”. Esta concepção pedagógica é resumida em outra afirmação: “A gente tem que buscar primeiro do aluno”. No contexto em estudo, esta fala aponta, para além da dimensão instrumental, a dimensão interativa da apreensão dos saberes.

A característica do professor como profissional reflexivo se manifesta em inúmeras e diversificadas práticas que estes atores sabem justificar e avaliar criticamente. Um exemplo entre outros foi a capacidade de uma professora, com formação de nível superior, elaborar em sala de aula um rico estudo sobre o tema «folclore» a partir de inúmeras situações e histórias típicas da comunidade local trazidas pelos alunos. O relato deste fato aponta não somente uma prática interativa e sua racionalidade própria como uma reflexão crítica acerca de sua formação e de sua experiência profissional: “Não adianta você fazer 10 faculdades, uma pós-graduação... se você não tem experiência, se não é uma pessoa dedicada ao seu trabalho” (Profa Alfabetização). A mesma termina afirmando que entre a formação profissional e a experiência, “a experiência, sem dúvida a experiência” é a mais importante! Posturas semelhantes são formuladas por outras professoras que sabem explicitar os porquês de suas práticas ativas em sala, utilizando procedimentos variados de interação que asseguram a compreensão dos conteúdos escolares.

Os julgamentos em ação, as decisões em contexto de sala de aula revelam não somente a capacidade das professoras de justificar e explicitar suas razões de agir fundadas em uma racionalidade plural, heterogênea e dialética, mas igualmente sua percepção da importância da racionalidade interativa junto à racionalidade instrumental.

### *Um saber interativo*

As interações, e a racionalidade que sustenta estas, são elementos inerentes à prática docente nas situações complexas da sala de aula. TARDIF & LESSARD (1991) enfatizam esta componente dos saberes de experiência: “O ensino se desenvolve num contexto constituído de múltiplas interações que exercem sobre os docentes condicionamentos diversos. ... (Estes) aparecem em relação a situações ... que exigem uma parte de improvisação e de habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis”. Estas experiências do cotidiano envolvem uma certa racionalidade que sustenta julgamentos e decisões necessárias em situações específicas o que permite ao docente desenvolver hábitos que “se expressam no saber-fazer pessoal e profissional validados pelo trabalho cotidiano” (ibid.).

Neste estudo, entendemos por interação a situação do trabalho docente onde professor e alunos encontram-se em relações tendo em vista um objeto de trabalho inerente a eles mesmo, a aprendizagem, algo diferente de um objeto material externo. CHERRADI, (1990) observa que: “A interação, nesta concepção, tem um objetivo, uma finalidade que a orienta e se situa em contexto de relações sociais que condicionam o processo”. O mesmo autor, baseado em HABERMAS, confronta a razão comunicativa, assimilada à interação, com a ação instrumental: a primeira segue normas consensuais, “expressão de expectativas recíprocas entre os sujeitos”, enquanto a segunda segue normas técnicas oriundas do conhecimento empírico.

Uma professora de 4ª série em escola rural, carente de formação pedagógica embora com nível de estudo de 2º grau completo, revela como pauta suas atividades pedagógicas na «observação» constante dos seus alunos. Trata-se de uma forma de interação e reflexão com eles tendo em vista uma melhor aprendizagem. Esta concepção pedagógica justifica a condução ativa de suas aulas onde os alunos são constantemente chamados a desenvolver exercícios individuais ou em pequenos grupos devendo em seguida apresentar os resultados para discussão e correção na frente da classe toda. Atenta ao processo todo, esta professora constantemente interage, identificando e reelaborando os elementos de aprendizagem: “Caso eu veja alguma coisa na hora que estou observando, eu vou trabalhar em cima daquilo, daquilo que é mais comum em sala de aula... Quando a gente faz a correção juntamente com os alunos, aqueles que sabem ensinam aos que não sabem. Digamos que uma palavra é escrita com «s» e tem som «z», o aluno vai e coloca lá o «z». Em cima daquilo eu vou questionar se os outros souberem; então os outros dizem para aqueles que não sabem o porque do «s».

Em outro depoimento mais elaborado, a mesma professora revela as origens de sua prática:

“Quando eu comecei (a ensinar) nunca tinha feito pedagógico, porque quando você faz, você já tem uma teoria. Então eu trabalhei, eu cresci somente vendo os outros fazerem, eu mesmo fazendo, vendo aonde errava e tentava mudar. Então eu acho que a minha experiência valeu para tudo porque eu nunca tive nada de teoria, somente observando os outros. Porque sou uma pessoa muito observadora por mais que acham que estou distraída, estou atenta, ali observando todos os detalhes. Foi isso que me fez desenvolver um trabalho não digo ótimo, mas pelo menos bom, eu avalio assim. Então eu acho que a minha prática foi o que ajudou mesmo” (Profa 4ª série).

A mesma professora, referindo-se aos treinamentos que fez sobre o «construtivismo», comenta que no início achava, como as demais colegas, que era um método. Posteriormente se sentiu perdida, misturando tudo, até que percebeu que “A questão do construtivismo não é um método, é apenas uma questão de postura, a sua postura em sala de aula. No início a gente achou que era uma técnica... mas não é técnica, não é método, é apenas a postura do professor em sala de aula. Você deve aprender como agir diante de situações que acontecem dentro de uma sala de aula” (idem). Referindo-se à *postura*, ao modo de ser junto aos alunos, a professora revela uma outra racionalidade, a mesma que vinha inspirando sua conduta pedagógica: a interação regida por normas diferentes dos métodos que se apoiam na lógica das técnicas.

Aprender a ser professor na ação, na interação com os alunos é um fenômeno salientado por muitos docentes. A reflexão sobre a ação no contexto complexo das relações em sala de aula envolve uma racionalidade que não se pauta em técnicas decorrentes de teorias rígidas e descontextualizadas: “O pedagógico é um curso onde a gente aprende mais é conceito. Eu só vim a aprender o pedagógico a partir do momento que eu entrei em sala. ...Foi ali que eu aprendi... Eu comecei a aprender a partir dos estágios, fui observando como se trabalhava” (Prof 4ª Série). Este aprender no fazer em situação de interação significa a experiência construindo o saber de experiência.

Muitas professoras confirmam que a interação com os alunos constitui a base da condução do seu processo pedagógico. Buscam nestas situações os elementos para uma reflexão coletiva voltada para a aprendizagem. É o caso de diversificar as atividades para prender a atenção dos alunos ou ainda de trazer situações vivenciadas por elas. Não elaboram teorias, mas sabem expressar as razões de seus procedimentos. Para elas foi a experiência do trabalho profissional que lhes proporcionou a prova da eficiência deste saber-fazer. Indagada porque faz exercícios relacionados com a vida dos alunos, uma professora de 2ª série declara: “Eu não consigo me bitolar ao conteúdo propriamente dito. Eu sempre costumo fazer assim. Trabalhando a vivência deles têm mais o que me mostrar”. Esta professora explica que é preciso conquistar a confiança dos alunos. “Eu gosto de trabalhar com eles... tanto que eles dizem que sou palhaça. Mas é assim que eu consigo tudo, eu tenho que me envolver com eles. Quando eles me trazem uma coisa diferente...como teve até uma brincadeira que eu não conhecia, aí eu disse: «Me mostrem como é.»”. Partindo dessa situação, inventa outras brincadeiras e vai incluindo os conteúdos escolares. Este «envolvimento com eles»,

o trabalho da «vivência deles» assim como a «conquista da confiança deles» são práticas de intensa interação fundadas em lógica situacional e comunicativa.

Na mesma direção, uma outra docente vai buscar nas próprias lembranças e experiências de sua infância modos de penetrar o universo dos seus alunos tentando entender o que se passa na mente destes e interagir com eles.

Inventar brincadeiras para fixar a atenção dos alunos, como «bater palmas lendo em voz alta» por exemplo, é procedimento “mais da experiência em sala de aula mesmo” de uma professora de 1ª série que desta forma cria contextos interativos para fixar a aprendizagem: saber de experiência que ela mesmo construiu na vivência das interações. A isto ela acrescenta: “Eu misturo muito. ... Aqui, acolá eu misturo o tradicional com (o construtivismo)”. Este tradicional tem origem na experiência de vida.

Por outro lado, uma professora da 4ª série em depoimento onde justifica suas práticas revelando suas razões fundadas na experiência, mostra que entende a escola ativa e particularmente o trabalho em grupo como forma de socializar os alunos. Na base desta concepção estão os processos de interação e suas racionalidades, essenciais para o alcance dos fins educacionais.

### ***Identidade profissional : o individual e o coletivo***

Entre as características da natureza do saber de experiência se destaca sua íntima relação com a identidade profissional do docente. Este fenômeno transparece nas afirmações enfáticas e seguras das professoras sobre o papel de suas experiências de vida profissional na condução de suas atividades pedagógicas e nas decisões de ação que devem tomar na complexidade de situações em sala de aula

A maioria dos exemplos de depoimentos analisados anteriormente expressam bem como a ação destes docentes é conduzida por decisões pessoais fundamentadas em razões indissociáveis da experiência de vida destes. Lógicas diversas e até contraditórias podem ser identificadas na base dos seus raciocínios, mas revelando sujeitos dinâmicos, em transformação junto com o meio onde atuam. O caráter individual, subjetivo, dos saberes que fundam suas ações, manifesto particularmente pela lógica própria com que cada um articula suas atividades e suas decisões, não esconde contudo a referência ao grupo social ao qual pertencem. Assim se formam os ingredientes de uma identidade profissional própria e ao mesmo tempo coletiva destes trabalhadores da educação.

A experiência pessoal, sendo algo subjetivo e intransferível, é marco de referência constante das professoras no decorrer da explicitação das bases de apoio às suas práticas pedagógicas: “A experiência, sem dúvida a experiência” é o mais importante (Profa Alfabetização); “Eu trago muita coisa de experiência de outras salas de aula” (Profa 1ª série); “Eu só vim a aprender o pedagógico

a partir do momento que eu entrei em sala.” (Prof. 4ª série). Da mesma forma, as referências às experiências de vida seja quando eram crianças, sejam quando alunas para a condução da prática em determinados momentos, são indicadores de elementos subjetivos próprios da personalidade dos seus autores.

Indagada porque insiste muito na memorização junto com seus alunos, uma professora de 3ª série responde: ”Eu acho importante memorizar, embora que neste novo método de hoje não se dá tanta importância a isso”. A referência para a firmeza do seu posicionamento reside na sua experiência de vida como aluna: “Quando eu estudei o método era outro, mas naquele tempo quem memorizava nunca mais esqueceu. Na minha sala de aula eu gosto que eles aprendam, aprendam mesmo. ... Por que hoje tudo que aprendi naquele tempo eu sei”. Esta experiência pessoal foi integrada à prática e persiste, apesar de uma avaliação crítica em relação aos novos métodos de hoje.

Discursando sobre questões de «maturidade para alfabetização» nas crianças independentemente da idade das mesmas, uma professora de 2ª série sustenta que fundamenta suas afirmações “Na experiência. A gente sempre tem que ter as nossas teses e essas teses partem das experiências”. A formulação de «teses» associada à experiência no discurso desta professora revela uma reflexão integrada ao seu modo de ser, algo intrínseco à sua identidade profissional.

A noção de experiência social definida anteriormente (DUBET, 1994, p.15) apontou para a estreita relação entre os princípios constitutivos das condutas individuais e coletivas, salvaguardando de um lado a distância subjetiva que os indivíduos mantêm com o sistema, o que permite a afirmação de sua identidade, e do outro lado a interação do sujeito com o coletivo, o que o situa no processo de construção da experiência coletiva. Esta compreensão da ação e dos saberes que a fundamentam permite estabelecer a relação entre as dimensões individuais e coletivas do saber da experiência. Construído no contexto de uma prática social, este saber tem referência nos traços culturais das comunidades onde se expressa.

### ***Saber de experiência: legitimado na prática***

O conceito de práxis enquanto expressão da unidade essencial entre teoria e prática, fundamento do conhecimento, o qual serve de referência para este estudo, reconhece que “É na prática que se prova e se demonstra a verdade, o «caráter terreno» do pensamento. ... É na ação prática sobre as coisas que se demonstra se nossas conclusões teóricas a respeito delas são ou não verdadeiras. Se partindo de determinados juízos sobre a realidade nos propomos alcançar certo resultado e esse não se produz, isso significa que os juízos em questão eram falsos” (VASQUEZ, 1977, p.156). É nesta compreensão que situamos a verdade do saber de experiência das docentes observadas.

Tratando-se de um saber adquirido em situação e num contexto de interação, ou seja na prática da sala de aula, esta «verdade» não pode ser dissociada de sua dimensão coletiva. A este respeito

LAVE (1991, p.148) afirma que: “a aquisição de saberes, o pensamento e o conhecimento são relações entre pessoas engajadas numa atividade no e com um mundo social e culturalmente estruturado”. Preservando a dimensão subjetiva desta experiência, a mesma autora afirma que o caráter interessado, negociado e subjetivo da interação social se reflete no pensamento e na ação dos sujeitos que elaboram seu saber em situação.

A característica coletiva da elaboração do saber “em situação de interação social” se complementa noutra característica essencial: sua legitimação. Importa levar em consideração a estreita relação entre educação e cultura em contexto social, particularmente de comunidades, seja de pares, seja de grupos de convívio social localizado. Assim o saber da cultura não somente assegura a identidade da comunidade onde se expressa como encontra nela a sua legitimação. Construído na prática cotidiana de atores sociais comprometidos com uma causa, este saber “Não tem pretensão à universalidade e portanto não necessita se justificar (em critérios tradicionais da objetividade científica ou do relativismo). ...É um saber que reconhece sua ancoragem no tempo e no espaço, é um saber sempre marcado” (PARAJULI, 1991, p.194).

A fala de uma professora de Alfabetização ilustra estas características do saber da prática docente enquanto saber de experiência legitimado no coletivo dos pares. Indagada onde buscou orientação para o uso de diversas técnicas aplicadas na sua prática pedagógica, esta professora após afirmar que a reflexão na prática lhe ensinou que é preciso se sentir como criança no meio deles, lembrou de algumas sessões de reciclagem e de orientação promovidas pela secretaria do município. Prosseguiu então narrando o episódio a seguir:

“Um dia fui numa reciclagem de uma semana e quando cheguei disse:«Y» (diretora), mande um ofício para a Secretaria dizendo que eu não vou, não vou mais; lá não tem ninguém compromissado, professora tudo mau humorada... eu não vou não. ... Eu disse: Pelo amor de Deus, mande um ofício e diga que vamos fazer um estudo na escola. ... Vamos fazer o estudo aqui, a reciclagem. Eles tem que aceitar! Aí a diretora mandou o ofício e nós estudamos aqui. Foi maravilhoso, cada um dando a sua idéia, sua opinião, aquele grupo de estudo. Mas agora eu passei a gostar... nós fizemos muitas observações e parece que foram aceitas. ...Nós pegamos esse povo de canto em cada canto...e tudo isso que eu vou pegando, vou copiando e vou pondo em prática! Aí a prática com a vontade são duas coisas, porque o professor tem que ter vontade... vai ser um bom profissional. ... Acho que junta a prática com a vontade, com apego perto dessa criança. ... Professor é aquele que interage com os alunos; ele só pode interagir se ele sentar perto, se vivenciar ali com eles”.

O episódio não somente ressalta o poder de reflexão de um grupo engajado na ação, como sua capacidade de encontrar soluções adequadas à situação, proporcionando julgamento e decisões «verdadeiras» que levam ao compromisso e a mudanças.

Uma outra reflexão de uma professora de 3ª série destaca o caráter coletivo da concepção pedagógica que orienta a prática das docentes da escola. No decorrer de uma entrevista fazendo

referência aos treinamentos dos quais participou junto com os demais professores da escola onde o enfoque dado se apoiava na pedagogia de Freinet, ela subitamente lembrou: “Desde o início, não é «X» (professor que nesse momento entrava na sala), a gente sempre trabalhou com essa pedagogia de Freinet. Só que a gente não sabia que era Freinet, mas geralmente a gente trabalhava assim desde o início”. Essa prática, de consenso coletivo, se apoiava nas certezas e na «verdade» da experiência e do sucesso pedagógica da escola onde se legitimava. No caso desta escola, a prática desenvolvida “desde o início” acaba recebendo a legitimação de uma abordagem teoricamente reconhecida pela comunidade científica.

### ***CONSIDERAÇÕES FINAIS***

Estudo anterior, realizado junto a professoras sem formação pedagógica de escolas rurais e objetivando perceber como sua experiência social de produção material, de agir político e de práticas educativas enquanto processo de apropriação e produção do saber é fundante de sua formação pedagógica, chegou a conclusões próximas às observações da investigação em pauta. O estudo constatou que, “na esfera do cotidiano, as práticas sociais heterogêneas destas professoras são fundantes de saberes próprios, múltiplos, fragmentados, contraditórios, de caráter dinâmico e útil, que afetam a sua prática escolar e contribuem para a construção social da escola do trabalhador. Contudo, o aspecto fragmentado e contraditório desses saberes revela uma falta de sistematização que aponta para a necessidade de prosseguir na formação escolar contínua e articulada destes docentes, preservando sua identidade e as conquistas de sua práxis social” (TERRIEN, J. p.11, 1996; DAMASCENO & TERRIEN, 1992). Esta conclusão já afirmava que os docentes produzem saberes específicos no decorrer de sua práxis educativa, não sendo apenas mediadores ou meros repassadores de saberes produzidos por outros, abrindo assim o espaço para o debate sobre a identidade profissional destes atores sociais.

No presente estudo, a observação da prática docente de professoras de escolas de 1º grau com formação pedagógica permitiu identificar alguns dos elementos que caracterizam a natureza do seu saber de experiência. Fundado em racionalidades diversas, as múltiplas lógicas que o orientam são reflexo do próprio sistema social repleto de contradições e conflitos. Por isso, é um saber dinâmico, as vezes contraditório, cuja racionalidade é plural, heterogênea e dialética. Construído nos processos de reflexão na prática da sala de aula, é eminentemente interativo, resultante de julgamentos e decisões para intervenções pedagógicas.

Indissociáveis da identidade destes atores sociais, os saberes de experiência constituem os fundamentos da prática docente e da competência profissional, refletindo tanto a dimensão individual quanto a coletiva dos seus autores. Legitimados na práxis, a verdade que eles carregam refere à situação e ao grupo social que lhe dá significado.

## **BIBLIOGRAFIA**

- BARBIER, J.M. **Savoirs théoriques et savoirs d'action.** Paris, PUF, 1996.
- CHERRADI, S. **Le travail interactif: construction d'un objet théorique.** Mémoire présenté à la Faculté des Études Supérieures, Université de Montréal, datilo, 1990.
- COULON, A. **Etnometodologia.** Petrópolis, Vozes, 1995
- DAMASCENO, M.N. & THERRIEN, J. **Educação e hegemonia: o trabalho e as práticas sócio-educativas no campo.** Relatório de pesquisa CNPq. Fortaleza, FAGED/UFC, 1992.
- DUBET, F. **Sociologie de l'expérience.** Paris, Éditions du Seuil, 1994.
- GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- HABERMAS, J. **Teoria de la Accion Comunicativa.** Madrid, Ed. Taurus, 1988.
- \_\_\_\_\_ **Pensamento Pós-Metafísico.** Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1990.
- LAVE, J. "Acquisition des savoirs et pratique de groupe", *Sociologie et Sociétés*, Vol. XXIII, n°1, Les Presses de l'Université de Montréal, p.145-162, 1991.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação. Nota de apresentação.** Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995.
- PARAJULI, P. «Pouvoir et savoir dans le discours du développement: les nouveaux mouvements sociaux et l'État en Inde», *Revue Internatiionale des Sciences Sociales*. N° 127, février, 1991.
- SCHON, D.A. **Le praticien réflexif.** Montréal, Les Éditions Logiques, 1994.
- TARDIF, M. LESSARD, C. & LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente.** in: *Teoria e educação*, n° 4, 1991.
- TARDIF, M. & OUELLET, E. **Les savoirs professionnels et d'expérience des enseignants de métier.** Québec, FSE/Université Laval. Inédito. 1993.
- THERRIEN, J. "O saber social da prática docente". *Educação e Sociedade*, 46, 1993. pp.408-418.
- THERRIEN, J. "A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola no campo", in: THERRIEN, J. & DAMASCENO, M.N. *Educação e escola no campo.* Campinas, Papirus, 1993.
- THERRIEN, J. **Trabalho e saber: a interação no contexto da pós-modernidade.** In: W. Markert (org.) *Trabalho, qualificação e politecnia.* Campinas, Papirus, p.53-70, 1996.
- THERRIEN, J. **Experiência profissional e saber docente: a formação docente em questão.** Trabalho apresentado em Colóquio na 3ª «Biennale de l'Éducation et de la Formation», Paris, Sorbonne & CNAM, abril 1996.
- VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.