

## **SABER DA EXPERIÊNCIA, IDENTIDADE E COMPETÊNCIA PROFISSIONAL:**

### **COMO OS DOCENTES PRODUZEM SUA PROFISSÃO<sup>1</sup>.**

Jacques Therrien, UFC-CNPq 2

A observação sistemática das práticas educativas dos educadores sob o ângulo do seu saber fazer, de sua ação em contexto, numa palavra, dos saberes de sua experiência profissional, leva a nos interrogar acerca de sua formação. A pergunta pode ser formulada da seguinte forma: como os docentes «produzem a sua profissão»? Para dar conta da complexidade dos elementos contidos neste enunciado, a explicação deverá esclarecer os fundamentos das intervenções educativas destes atores sociais, as bases e as racionalidades de suas decisões pedagógicas, enfim, os saberes que sustentam sua ação em situação, os quais podem ser compreendidos como resultantes de uma trajetória de vida.

Quando o observador dessas práticas é ao mesmo tempo pesquisador e docente, a mesma indagação pode ser formulada: que espaço ocupa o seu saber de experiência profissional na construção de suas abordagens de investigação? Por onde procede sua formação de docente e de pesquisador e a elaboração dos saberes à base de sua compreensão do real?

A produção do saber da experiência profissional de um sujeito, seja nas suas atividades docentes, seja nas suas práticas investigativas, passe pelas mesmas trajetórias no que diz respeito às suas fundamentações epistêmicas. A mesma identidade profissional se faz presente na sua reflexão sobre a ação. Conviria portanto tentar compreender igualmente o significado da experiência profissional daqueles que investigam a profissão docente, produzindo saberes sobre os atores sociais das práticas educativas e os fundamentos de suas ações. Não seriam «duplamente» profissionais e práticos reflexivos?

Esta segunda pergunta, embora não constitui o objeto próprio do presente estudo, deve ser levada em consideração uma vez que condiciona a compreensão do contexto e dos pressupostos das reflexões a seguir. O relato em pauta reflete a evolução da trajetória profissional de pesquisadores comprometidos com a formação dos educadores e particularmente atentos à compreensão dos saberes na base de suas práticas. Estes partem do “reconhecimento que a educação constitui uma prática social e histórica que se liga diretamente à vida objetiva e subjetiva dos sujeitos envolvidos na referida prática” (Therrien & Damasceno, 1993, 7). Assim se caracteriza uma concepção de educação como práxis transformadora e crítica. Esta postura

---

<sup>1</sup> In: Revista Contexto e Educação, Ed. UNIJUI, vol.12, nº 48, 1997. p.7-36. Trabalho originalmente apresentado sob o título “Expérience professionnelle et savoir enseignant: la formation des enseignants mise en question” no Colóquio «La réforme de la formation des maîtres et la professionnalisation de l’enseignement: enjeux, bilans et comparaisons internationales», 3ième Biennale de l’Éducation et de la Formation, Paris, abril de 1996.

<sup>2</sup> O autor, professor da FACED, UFC, agradece as revisões e contribuições dos membros da equipe de pesquisa “Saber e prática social do educador”: Maria Nobre Damasceno, Maria Estrela Araújo Fernandes, Luis Távora Furtado Ribeiro, Eliane Dayse Pontes Furtado e dos bolsistas de IC e AP, da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil.

dá o sentido de suas pesquisas onde procuram compreender os processos de produção e apropriação do saber como resultante de interações de sujeitos coletivos que, engajados no movimento de transformação da sociedade, constroem assim a sua própria identidade social.

No esforço de realizar uma efetiva articulação entre a prática pedagógica realizada pela escola e o saber social de sujeitos coletivos que tem identidade, são privilegiados os contextos dos movimentos sociais por serem locus de resistência, de luta e de organização propício à geração de um saber diferenciado voltado para a transformação social. Da mesma forma, a atenção se volta preferencialmente para a escola dos excluídos por ser espaço não somente de reprodução, mas igualmente de construção de um saber social e de uma cultura de resistência que se contrapõem aos padrões do saber dominante.

Desvelar assim a opção política e teórico-metodológica que informa a reflexão na ação não afeta, ao nosso ver, a validade do saber que se pretende identificar. Trata-se de uma práxis docente e investigativa situada em contexto caracterizado que tem o cenário dos contrastes agudos e das contradições conflitantes que marcam a realidade brasileira. Pelo aspecto social, político e econômico é inegável o conflito de classes sociais aí reinante. Quanto às dimensões geográficas, embora permeadas pelas conquistas da sociedade industrial e moderna, acentuadas diferenças caracterizam os espaços tais como os centros urbanos, as áreas de periferia urbana e os contextos rurais, particularmente na região do nordeste onde se localizam os sujeitos da práxis em pauta.

De onde procedem nossas dúvidas, nossas interrogações e preocupações em relação ao exposto? Três importantes fontes podem ser identificadas. Uma primeira diz respeito ao lugar que ocupam os saberes no contexto global da sociedade onde hoje a educação gera grandes expectativas. Em segundo lugar chama a atenção a divulgação de numerosas pesquisas sobre as práticas educativas no ambiente da academia, locus de origem das propostas de formação dos educadores. E finalmente merece maior atenção a emergente busca da identidade destes atores sociais, como indicam as pesquisas mais recentes sobre o significado da experiência deste profissional e dos saberes que lhe dão consistência, ponto este que será objeto central do nosso estudo.

A primeira fonte de nossas interrogações sugere que não se pode minimizar o significado e as conseqüências do impacto dos processos de globalização da economia e suas repercussões políticas e sócio-culturais. Os atuais confrontos hegemônicos entre as nações tem no seu bojo a questão do saber, da ciência e da tecnologia como riqueza e capital essencial para sustentar os embates da competição. Não se trata apenas da produção deste saber mas particularmente dos modos e condições de acesso a estes. A educação, a escola e seus atores sociais emergem como condicionantes imprescindíveis. Em final de análise, em todo lugar são apontados os docentes e sua formação como elementos fundantes de qualquer intervenção, e as vezes, infelizmente, como culpados dos fracassos constatados. No extremo, alguns se perguntam se é possível substituí-los por outros mecanismos mais eficientes em vista de resultados de maior qualidade? Qualquer que seja o ponto de partida dos pontos de vista, a reforma da profissão e a reforma dos programas de formação entram em cena o que leva indiscutivelmente à questão dos saberes na base da prática docente.

Do lado da academia e das instituições de formação docente, locus propício à formulação de interrogações mais precisas, o enfoque persistente das investigações sobre as práticas docentes marca certamente a emergência de um importante paradigma. Estudos comparativos a nível internacional confirmam tais observações. Cada vez mais a atenção se volta para os agentes que no dia a dia tornam efetivos os conteúdos curriculares e os saberes que veiculam. Assim, cria-se um campo para onde se dirige o olhar dos pesquisadores, tanto em relação aos aspectos epistêmicos da racionalidade que dá sustentação à práxis educativa, quanto aos aspectos políticos e técnicos relativos às reais condições de uma ação educativa eficiente e de qualidade.

Finalmente, a observação da trajetória profissional dos docentes, apoiada no testemunho da história de vida dos mesmos, indica com clareza que a construção de sua identidade enquanto profissionais se apoia, para o exercício docente, em outros modos de apreensão da realidade que não sejam apenas aqueles privilegiados pela razão instrumental e a racionalidade técnico-científica. Este fenômeno constitui importante fonte de investigação. As intervenções destes atores sociais, suas decisões e seus julgamentos em situações de reflexão na ação apontam para elementos construídos na práxis, na interação, ou seja para saberes de experiência como componentes indissociáveis da heterogeneidade dos conhecimentos que fundam a profissão. Construídos em situações bem contextualizadas, estes saberes de experiência são submetidos quotidianamente a critérios de eficiência e de qualidade na sala de aula. Isto permite de considerá-los como tendo um status de cientificidade própria por ocasião da análise dos saberes à base da profissão e da formação.

É neste sentido que acreditamos ser necessário situar a trajetória que contextualiza e dá significado às opções de investigação e de práticas educativas dos autores das reflexões a seguir. Que pressupostos e experiências profissionais estão na base de suas observações, dando fundamento às suas leituras do real?

Acreditamos que todo pesquisador acaba tomando decisões que se apoiam em saberes construídos na sua experiência profissional e nem sempre validados pelos critérios da racionalidade científica “instrumental”. Por exemplo, os pesquisadores que na sala de aula observam as práticas docentes procurando entender os saberes que fundam a ação educativa devem constantemente interpretar as dúvidas, as contradições, e os equívocos decorrentes das situações complexas de interação entre os atores sociais bem diferenciados que eles analisam. Isto significa que tanto para o pesquisador como para o sujeito da pesquisa, a sala de aula se torna um ambiente próprio a uma reflexão sobre a ação antes, durante e depois de sua execução, ou seja, uma situação de tomada de decisões fundadas numa racionalidade que o rigor dos processos científicos dominantes nem sempre sustentam. Em outros termos, estes atores recorrem à experiência da prática, do fazer, da ação pedagógica ou da experiência de investigação, conforme o caso, a qual tem sua racionalidade e seus saberes validados nos contextos onde se situam.

Após uma caracterização das tendências teóricas e históricas que vem marcando o debate sobre a formação do educador na realidade brasileira, o presente trabalho apresenta as principais questões, os pressupostos, os procedimentos e algumas conclusões de duas pesquisas acerca dos saberes da experiência profissional e social que fundam as práticas e a formação dos educadores.

## ***1. DIMENSÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DO DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL<sup>3</sup>***

No Brasil, a história nos revela que as primeiras práticas docentes assim como os «modelos de ensino» sofreram a influência da pedagogia do saber tradicional, de caráter religioso e normativo, devido à forte presença da igreja nessa área. A atenção era centrada sobre o docente que figurava como mestre dominador, encarregado de transmitir um saber que possuía, mas produzido por outrem. As agências formadoras se fixaram nesta concepção cujos traços ainda são ressentidos nos dias atuais.

Com o emergência do «saber científico», fundado nas ciências positivas da natureza, e em decorrência do discurso da psicologia da educação, o saber do docente deixa de ocupar o centro de gravidade do ato pedagógico, o qual se transfere para o estudante. No início do século XX surge o movimento da Escola Nova onde o docente deve possuir uma cultura geral e desenvolver uma atitude de interação mais voltada para o estudante, agindo seja como transmissor do saber, seja como instigador da aprendizagem. Todavia, deve ser atento às necessidades dos alunos. Os anos 60 recebem a influência dos movimentos de cultura popular.

A modernização das sociedades ocidentais que possibilitou a expansão das ciências instrumentais de inspiração positivista onde predomina a racionalidade técnica, permitiu a emergência da organização social do trabalho, justificando a hierarquia entre aqueles que pensam e aqueles que fazem a educação. Não foi por acaso se a partir do governo militar, em 1964, a educação brasileira enveredou nos caminhos da racionalidade, da eficiência e da produtividade.

Exclusivamente voltadas para a formação da mão de obra para a indústria, as reformas do sistema de ensino universitário, em 1968, e do ensino primário e secundário em 1971, procederam à fragmentação dos conhecimentos e à formação de professores especializados para atividades específicas, predefinidas e localizadas. A escola deve preparar para o cotidiano das empresas e das indústrias. O currículo nacional, obrigatório, inclui o uso de técnicas educacionais e cursos profissionalizantes.

Os cursos de formação de professores seguiram estas regras de especialização de acordo com o modelo de desenvolvimento adotado pelo Estado. No nível universitário foram criados numerosos cursos de «licenciatura curta» concebidos para a formação em massa de docentes. Para ensinar importava mais a formação rápida, centrada na aprendizagem de métodos e de técnicas voltadas para a definição dos objetivos a serem alcançados, em detrimento de uma formação centrada numa boa preparação intelectual. O produto desta concepção foi um «especialista» pouco qualificado intelectualmente e carente de condições necessárias para se tornar um profissional capaz de compreender a realidade do seu meio, o sentido de sua prática e sobretudo sem preparação para desenvolver uma atitude reflexiva face à educação e à

---

<sup>3</sup>Esta parte é uma resenha de um estudo de autoria dos pesquisadores da equipe Maria Estrêla Araújo Fernandes e Luís Távora Furtado Ribeiro.

sociedade. Todavia, este modelo de formação de professores assegurava a reprodução do sistema dominante, e a submissão destes aos donos das escolas e aos interesses do Estado.

Os anos '80 foram marcados pela aparição da teoria crítica que permitiu superar a visão tecnicista e as limitações das teorias críticas reprodutivistas. A atenção se voltou para a interrelação entre a educação e a sociedade, a escola assumindo o papel de agente ligado à transformação do sistema de produção. Uma diversidade de teorias e de práticas pedagógicas caracterizam a mudança de eixo de uma visão única para uma diversidade de concepções e a valorização da experiência de vida. Os docentes vão aparecendo como portadores de um saber plural, crítico e interativo, fundado na práxis.

Os estudos sobre a formação docente trazem a marca da resistência e da oposição às políticas da ditadura militar. A busca da identidade dos profissionais da educação se manifesta nas próprias lutas pela democratização da sociedade. Os professores aproveitam os espaços de participação coletiva criados pelas associações científicas e sindicais para pôr em questão os modelos dominantes. Partindo de uma crítica dirigida contra a especialização do ensino e a fragmentação dos conhecimentos e do trabalho na escola, a atenção dos principais porta voz da educação brasileira se volta para uma concepção de formação que preconiza um agente capaz de circular no conjunto do complexo escolar. Dotado de uma sólida formação centrada sobre o ensino, o mestre deve ser capacitado para atuar não somente na sala de aula, mas em todos os ambientes da escola, exercendo seu papel de educador capaz de refletir na ação em contexto complexo.

Os cursos de formação de professores revelam então uma nova abordagem que visa formar educadores detentores de um saber crítico e comunicativo, além de competentes para um trabalho interativo. Paulatinamente as universidades substituem o modelo de formação de especialistas por um modelo mais globalista que assegura uma competência profissional e uma prática mais consciente do papel social do educador, preparando-o para assumir um compromisso em favor da escola pública de qualidade, atenta às aspirações da maioria da população. No mesmo ritmo, os professores tomam consciência que são sujeitos de um saber escolar construído por eles e marcado por múltiplas características. A experiência do trabalho docente é percebida como elemento de formação permitindo valorizar o papel dos saberes de experiência no meio dos outros saberes.

Os anos '90 se caracterizam pelo confronto de duas correntes de pensamento na base da formação e das prática docentes: uma educação tecnológica neo-liberal e uma educação crítica e libertadora. As transformações do mercado de trabalho geram novas exigências de formação dos trabalhadores e ao mesmo tempo atingem a própria formação dos professores. O saber tornando-se produto de consumo ofertado pela escola, a demande de formação se torna cada vez mais dirigida e controlada pelos meios de comunicação e o «marketing». O professor deve então revelar agilidade, criatividade e autonomia, apoiando-se num saber prático não necessariamente sinônimo de competência. Mais uma vez o mercado de trabalho, atendendo as pressões dos poderes econômicos centrais, obriga os docentes a se afastar dos interesses das classes populares que aspiram a uma educação libertadora e crítica.

Em síntese, no movimento atual das forças sociais tres direções orientam a formação dos professores. Uma primeira, mais tradicional, explicitamente fragmentada e inspirada nos moldes das ciências instrumentais, que atendem à divisão social do trabalho segundo o modelo taylorista e fordista do capitalismo moderno, propõe a formação de especialistas em educação. Esta via, objeto de intensa crítica, aparece defasada ao nível da prática. Uma outra direção aparecendo sob uma roupagem de renovação, de «melhoria de qualidade e da eficiência» sugere a formação de educadores ecléticos, polivalentes e generalistas. Esta concepção atende às exigências neo-liberais do modelo empresarial da pós-modernidade e suas pretensões em relação à educação e à escola. A terceira orientação, à qual se vincula a formação do educador globalista, tem por base o entendimento de que os movimentos da sociedade constituem parâmetros cruciais para a reflexão social e educacional. Essa abordagem da formação exige o desenvolvimento de fundamentos teóricos consistentes que dão ao docente os meios de proceder a uma leitura aprofundada da realidade social e educacional ao mesmo tempo que lhe fornece as condições de autonomia de reflexão e de decisão no momento da ação em situação. Esta abordagem tem por base uma concepção do ensino como práxis.

Atualmente, sob a liderança da ANFOPE, o movimento docente vem discutindo princípios de orientação da formação do educador tendo em vista assegurar uma prática comum nacional, respeitando a diversidade dos cursos, das instituições e das regiões. Considerando como «profissional da educação» aquele que conduz o trabalho pedagógico tendo recebido uma formação adequada para este fim, a ANFOPE delineou os principais eixos desta base comum que pode ser resumida da seguinte forma, segundo RIBEIRO, L.T.F. (1995).

- Formação pedagógica inicial centrada prioritariamente na docência em oposição à formação de especialistas: formar o professor capaz de compreender a realidade sócio-educativa globalmente para que possa intervir na educação e na escola de forma criativa e crítica;
- Formação teórica de qualidade: assegurar ao docente uma capacidade de análise crítica de sua realidade numa perspectiva psicossocial, filosófica, sociológica e historiográfica adequada. Sem pretender formar teóricos, os programas devem fornecer os elementos teóricos necessários à prática educativa;
- Articulação entre a prática social e a reflexão teórica: todas as disciplinas devem assegurar uma perspectiva científica de curiosidade, de descoberta e de pesquisa em contexto, deixando de lado o aspecto exclusivamente livresco;
- Interdisciplinaridade: assegurar a interrelação necessária entre as disciplinas, seus conteúdos e os métodos de modo a propiciar uma visão de conjunto da realidade numa perspectiva de totalização do conhecimento;
- Democratização da sociedade e da escola: a instituição escolar deve contribuir ao processo sócio-histórico da participação social na construção de novas relações de poder. A solidariedade, o companheirismo, o debate e o confronto de idéias e práticas deve prevalecer sobre as práticas tradicionais de centrismo e autoritarismo para a tomada de decisões;
- Avaliação a partir do discurso e das práticas quotidianas: mecanismos de avaliação interna centrados na prática docente devem ser desenvolvidos de modo a assegurar a congruência entre as práticas do dia a dia e os quadros teóricos adotados pela instituição.

À idéia de criação de uma base comum nacional de formação dos professores se acrescenta o projeto de formação contínua concebida como processo de responsabilidade do indivíduo, do

estado e da sociedade. A formação contínua dos professores deve ser assegurada tanto pelos sistemas de estado que pelas instituições privadas a quem cabe o dever de fornecer os recursos e as estruturas necessárias. A formação contínua deve ser concebida como elemento essencial do plano de carreira profissional.

O desenvolvimento de uma base comum nacional definindo os eixos centrais que orientam a formação dos professores depende dos acordos entre as políticas internas das instituições de formação e dos sistemas públicos de ensino, bem como da definição de uma política nacional de formação dos profissionais de educação. O processo de construção destas políticas deverá não somente permitir a formação de sujeitos políticos coletivos, como também mediatizar a reorganização das instituições que pelas suas práticas poderão negar ou gerar um novo saber e um novo ator social.

## ***2. EDUCAÇÃO E HEGEMONIA: O TRABALHO E AS PRÁTICAS SÓCIO-EDUCATIVAS NO CAMPO<sup>4</sup>***

Estudos de avaliação sistemática de programas de melhoria da educação no meio rural do nordeste brasileiro nos propiciaram, durante os anos 80, a oportunidade de construir um importante referencial teórico-prático fundado em experiência profissional significativa. Os programas de formação docente, concebidos nos moldes de propostas bem fundamentadas teoricamente, levantavam constantemente muitas indagações acerca do seu alcance principalmente no caso professoras cuja formação não ultrapassava, na grande maioria dos casos, a 4ª série do 1º grau em pequenas escolas isoladas. Tratava-se de docentes de sexo feminino cuja formação repousava quase exclusivamente na sua experiência de alunas de 1º grau transformadas, de um dia para outro, em «mestres experientes» em relação ao resto da população local. A observação indicava que as bases de suas práticas pedagógicas repousavam, de um lado, nos seus saberes sociais adquiridos em contextos específicos e, por outro lado, no acesso instrumental aos receituários curriculares de alguns manuais escolares que dispunham.

Estes estudos desenvolvidos junto a comunidades de áreas rurais mais carentes nos incentivaram a buscar referências de apoio em torno da hipótese que uma estreita relação pode ser estabelecida entre os saberes sociais que dão suporte àquelas comunidades e a construção de uma escola que possa contribuir para a transformação destes meios de vida. Estes excluídos do saber dominante detinham e produziam outros saberes, outros modos de apreensão da realidade que haveriam de ser identificados e, na medida do possível, sistematizados numa perspectiva de educação libertadora.

Alguns pressupostos vieram dar apoio à nossa busca. Em primeiro lugar, o reconhecimento de que o trabalho constitui a prática social fundante do ser humano por ser através desta que os homens atuam sobre a natureza e o mundo social, modificando-os e simultaneamente modificando a si próprio nesse processo. “Isso significa que os grupos humanos nas suas

---

<sup>4</sup> Este é o título do projeto de pesquisa desenvolvido com apoio do CNPq, coordenado pela Profa Maria Nobre Damasceno e Prof. Jacques Therrien, com a participação de docentes, mestrands e bolsistas da FACED/UFC. Ver: Damasceno & Therrien, 1992.

relações de trabalho não produzem tão-somente a vida material, mas ao fazê-lo elaboram ao mesmo tempo um conjunto de idéias e representações que se vinculam às suas condições de existência” (Damasceno, 1993, 53). Esta compreensão do real permite supor que os grupos humanos, através de suas atividades quotidianas, produzem sua vida, podendo ultrapassar suas condições de existência transformando o seu meio.

Reconhecendo que a educação é uma prática social ligada aos fenômenos básicos da sociedade tais como a produção, a reprodução e a transformação social, postulou-se que as práticas educativas revelam as contradições do ato pedagógico. De fato, este pode ser concebido como ação mistificadora posta a serviço do controle social e da dominação, ou de modo contraditório, como ação libertadora capaz também de contribuir para a resistência e a luta dos setores dominados e em última instância para a transformação social.

Estas premissas estabelecendo a estreita relação entre o trabalho e as práticas educativas deram suporte a nossa compreensão que a construção do saber se dá em estreita vinculação com as práticas sociais. Isto possibilitou delinear as questões que iriam dirigir o progresso de nossas investigações:

- Que saber social é gestado nas relações de trabalho e nas práticas políticas do homem do campo e que vinculação este saber tem com a escola existente?
- Em que medida as práticas educativas desenvolvidas nas áreas rurais atuam como mecanismos de controle social e de dominação ideológica e/ou servem como instrumentos de resistência e de libertação?
- Como a professora de escolas destas áreas transforma em linguagem e ação pedagógica o saber social que ela se apropria na sua prática social produtiva e política? Em outros termos, a experiência social de produção material, de agir político e de práticas educativas destas docentes enquanto processo de apropriação e produção do saber é fundante de sua formação pedagógica?

Tomando em consideração que a experiência profissional dos pesquisadores, concebida como reflexão na ação, se faz presente nas suas tentativas de compreensão desta realidade, convém situar o contexto onde estas indagações foram geradas. Os processos de dominação e de exploração do trabalho no meio rural produzem os excluídos sociais que pouco a pouco se organizam em movimentos de sem-terra, de comunidades e de associações que lutam pelos seus direitos à cidadania. Nossas atividades de assessoria em de programas educacionais junto a estes grupos nos haviam permitido de assistir a claras manifestações de produção de um saber social transformador. Os trabalhadores do campo, homens e mulheres, organizados e engajados na luta não somente pela sobrevivência, mas pelo direito ao trabalho humano vinham construindo uma visão de mundo e uma consciência social reveladora do seu potencial de ultrapassar suas condições de vida transformando-se a si mesmo e ao meio enquanto agentes de práxis ou de reflexão em ação. Este processo os conduzia a perceber a necessidade de acesso à escola e ao suporte da educação como espaço de sistematização dos saberes que fundam a vida social. Da luta pelos seus direitos à terra faltava apenas um passo para a luta pelos seus direitos à educação. Entre estes atores sociais se encontravam professoras que igualmente tomavam parte das atividades de trabalho produtivo no campo, das práticas coletivas de organização política de suas comunidades além das atividades de cunho educativo formal e não formal.



A escolha intencional destes sujeitos para investigar as bases e a natureza do saber social produzido nestes contextos, orientou a formulação de uma abordagem micro social concebida de modo a para entender o significado da vida cotidiana no processo de construção social da realidade. Esta opção nos conduziu a desenvolver um estudo de base etnometodológica junto a estes trabalhadores e trabalhadoras<sup>5</sup> entre as quais se encontravam as professoras. A observação incluía seus momentos de atividades de trabalho produtivo, de compromissos de organização política e de práticas educativas. Este percurso era necessário para chegar à identificar e compreender os saberes fundantes da construção social da escola e das práticas educativas dos seus docentes e assim desvelar o significado da experiência humana para a formação de atores sociais engajados na transformação do seu meio. Tratava-se de professoras rurais sem formação profissional, mas apoiadas em outros saberes que não podiam ser desprezados neste projeto educacional. Como cidadãs estas professoras elaboram sua experiência de vida e sua visão de mundo no contexto da classe camponesa marcada por luta pela terra. Assim vivenciam uma experiência pedagógica geradora de um saber fundado nas relações de produção e nas práticas políticas no bojo dos movimentos sociais no campo.

Categorias de análise capazes de conduzir o desenvolvimento da investigação foram então concebidas. O conceito de práxis enquanto expressão da relação essencial entre o pensar e o agir de um sujeito consciente, tornou-se propício para a análise do saber social destes atores. Neste contexto tratava-se de um “saber gerado nos processos de trabalho e nas relações de produção; um saber produzido na prática política; e, saber apropriado através da mediação dos agentes e dos processos educacionais” (Damasceno, 1993, 56).

Para identificar os elementos econômicos, políticos e culturais atuantes nestas comunidades e perceber suas articulações com os mecanismos de opressão e de dominação de uma sociedade capitalista discriminatória, escolheu-se a categoria de hegemonia de concepção gramsciana a qual poderia esclarecer os processos de conflitos e resistência que se manifestam nas lutas políticas pela conquista da terra e dos direitos à educação e à cidadania. A práxis política dos atores sociais destas comunidades constituía-se fator de geração de um saber de resistência voltado para a transformação tanto das condições de vida como das próprias estruturas sociais de opressão. O processo educacional não é alheio à luta pela hegemonia em contexto social de dominação.

O conceito de hegemonia adotado no estudo se revelava propício para a análise dos processos complexos de experiências, de relações e de atividades que sofrem pressões as mais diversas e que mudam em função das circunstâncias, mas que também alteram as mesmas (Gramsci, 1978). Na prática cotidiana a hegemonia nunca realiza apenas a dominação, a imposição; ela é continuamente recriada, modificada. É neste sentido que se afirma com todo o vigor o sentido da contra-hegemonia enquanto hegemonia alternativa, a qual se apoia sobre práticas persistentes fruto das oposições e lutas travadas no cotidianos dos atores sociais. Sendo

---

<sup>5</sup>Foram utilizados procedimentos de convívio nas áreas sob observação, incluindo entrevistas individuais e coletivas com trabalhadores(as), professoras e famílias, dirigentes comunitários e de sindicato, acompanhamento de reuniões de comunidades e de professoras, história de vida de professoras, observação de sala de aula e análise de documentação pertinente além de estudos relativos à questão da terra objeto de mobilização e luta destes atores sociais.

dinâmicos, os processos hegemônicos são permanentemente confrontados com alternativas e oposições que põem em cheque e desafiam sua dominação.

Enfim, a noção de saber social definida pelo estudo estabelecia que se trata de “um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes produzidas pelas classes, para dar conta de seus interesses” (Grzybowski, 1983, 8).

O estudo pode constatar que os trabalhadores rurais enquanto sujeitos de educação são portadores de um saber próprio construído na experiência das relações de trabalho cotidiano coletivo em função de sua práxis produtiva e política. Trata-se de “um saber hierarquizado pela prática social do grupo, ou seja, em função das prioridades da vida real, da luta cotidiana; um saber cuja força reside em ser o mesmo instrumento da prática social, permitindo ao grupo se inserir em determinadas relações econômicas, políticas e culturais” (Damasceno, 1993, 56). Enfim, um saber instrumento de mediação, portanto, de participação, de integração ou de oposição, de resistência e de luta, mas também um saber heterogêneo, muitas vezes contraditório e fragmentado.

Estas constatações se aplicam igualmente aos saberes das professoras sujeitas imediatas da investigação. Além de participantes diretas das práticas produtivas e políticas da comunidade, elas se situavam também nos espaços de práticas educativas em ações informais no seu grupo social e particularmente em atividades pedagógicas nas escolas. O saber da experiência destas trabalhadoras devia responder ao desafio de uma práxis educativa coerente com as necessidades e expectativas de suas comunidades.

Foi possível distinguir três aspectos das práticas pedagógicas heterogêneas destas educadoras e que revelam elementos cuja origem se situa nas suas experiências de vida, tornando-se a base da sua formação “natural” para as tarefas escolares. Em primeiro lugar seu saber contém elementos provenientes dos saberes sistematizados pela instituição escolar. Um segundo aspecto indica que seus saberes tem relação ao cotidiano de suas condições de vida: trata-se de um saber útil, de ação na diversidade das relações de produção enquanto mulheres engajadas nas tarefas do trabalho no campo. O terceiro aspecto revela a contribuição das suas experiências de práxis política de luta na organização da comunidade e da escola para a descoberta do significado de poder e sua relação intrínseca com o coletivo. Assim molda-se um saber de resistência, uma consciência do poder de transgressão às normas opressoras, um saber que permite enfrentar os mandos inculcados pelos determinismos sociais de dominação e opressão, justificando a indisciplina frente à ordem estabelecida. Este contra-saber, necessário à compreensão do relativo e da dialeticidade das contradições do real, propicia uma visão de mundo mais transcendente e possível de transformação. Este saber afeta a identidade destas educadoras, articulando seus saberes de experiência e informando a condução de suas práticas educativas.

Estas professoras sem formação profissional e cujo processo de educação escolar básica apresenta graves lacunas em relação às exigências das normas institucionais vigentes, solicitavam uma formação profissional sistematizada que lhes propiciasse o acesso à cultura e aos conhecimentos científicos imprescindíveis ao convívio social da modernidade. Contudo, na base dos saberes para o exercício de sua profissão deve ser preservada a marca indeletável de

suas experiências de vida, de sua práxis social, matriz de uma «pedagogia do engajamento» (Damasceno, 1990), elementos que as reformas da formação docente e da profissionalização do ensino não podem desprezar.

O estudo finalmente constatou que, na esfera do cotidiano, as práticas sociais heterogêneas destas professoras são fundantes de saberes próprios, múltiplos, fragmentados e 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, reconhecendo os traços próprios de sua identidade e das conquistas de sua práxis social.

### **3. SABER E PRÁTICA SOCIAL DO EDUCADOR<sup>6</sup>**

Concluir que os docentes produzem saberes específicos no decorrer de sua práxis educativa, não sendo apenas mediadores ou meros repassadores de saberes produzidos por outros, abre o espaço para o debate sobre a identidade profissional destes atores sociais. A observação empírica da ação docente colocou, para além da natureza social do exercício da profissão, questões de teor epistemológico quanto à natureza, origem e fundamentos dos saberes à base da prática docente.

A constatação de que professoras sem formação profissional recorriam aos saberes construídos na sua práxis social, ou seja, aos seus saberes de experiência, encontrou respaldo em referências desenvolvidas por outros pesquisadores (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991) voltados para o estudo dos saberes nas bases da prática docente, desta vez junto a atores sociais diplomados. Nos dois casos aparece a mesma tendência dos professores: recorrer aos saberes de experiência como elementos fundante de sua prática docente. Os estudos desenvolvidos nesta direção pelo GRISÉ<sup>7</sup> contribuíram com importantes referenciais teóricas e analíticas para o prosseguimento de nossas pesquisas.

Apesar de numerosos estudos se debruçarem sobre a questão da formação do educador, persiste a insatisfação e a crítica dos docentes em relação à inadequação e à dissociação entre sua formação e as exigências da prática cotidiana da sala de aula. Formulam-se indagações conduzindo o debate para o palco da crise dos saberes no contexto da pós-modernidade. Estaria o exercício da profissão docente em processo de mutação diante da explosão dos saberes aos quais tem acesso o docente, ou tratar-se-ia de outro modo de compreensão e de postura destes profissionais frente aos saberes que constituem a base de suas práticas educativas?

Nossas investigações se juntaram então aos estudos voltados para os saberes mobilizados nas práticas educativas, em particular os saberes da ação, do saber-fazer, da experiência, como resultantes da transformação, na práxis, dos diversos saberes instituídos (curriculares,

---

<sup>6</sup> Este é o título do projeto de pesquisa desenvolvido com apoio do CNPq e do qual participou a equipe citada na primeira nota deste estudo.

<sup>7</sup> Groupe de Recherche Interuniversitaire sur les Savoirs et l'École, Université Laval e Université de Montréal, Canada, coordenado pelos Profs. M. Tardif e C. Lessard.

disciplinares e de formação profissional), bem como dos saberes da prática social e da cultura dos educadores. Nossas pesquisas anteriores revelavam que pelo ângulo da experiência os saberes escolares são retraduzidos, transformados e incorporados pelos docentes nas suas práticas quotidianas, integrando-se à sua identidade e constituindo-se elementos fundantes da condução de sua ação educativa, de seus julgamentos e de suas decisões pedagógicas.

Os estudos do GRISÉ possibilitavam postular que a pluralidade de saberes que informam a prática do profissional de educação pode ser observada e analisada sob o prisma de saberes de experiência oriundos do trabalho cotidiano e do conhecimento do meio. Estes se constituem, portanto, em elementos centrais da competência profissional dos docentes, sendo algo mais do que simples saberes entre outros devido ao fato de passar pelo crivo das certezas oriundas da prática e do vivido (OUELLET & TARDIF, 1994,124).A abordagem dos saberes de experiência vistos como um outro modo de apreensão da realidade, ou ainda como saberes construídos na prática social e pedagógica do cotidiano dos professores, se configura em paradigma de interesse para o estudo da formação e da competência profissional. TARDIF & LESSARD (1991, 215) os apresentam, numa definição inicial, como “o conjunto dos saberes atualizados, adquiridos e requisitados no quadro da prática da profissão docente... São saberes práticos. ...Eles formam um conjunto de representações a partir das quais os docentes interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Constituem assim a cultura docente em ação”.

Novas indagações norteadoras do processo investigativo foram então formuladas. Qual é a natureza efetiva dos saberes que dão sustentação às decisões e julgamentos do educador no cotidiano de sua prática? Que racionalidade caracteriza e fundamenta a condução do seu agir pedagógico, do fazer da escola e das práticas educativas não formais desses atores sociais? Quais as inter-relações entre o saber de experiência do educador, os saberes de sua prática social, os saberes de sua formação e os saberes de sua prática curricular? Que espaços ocupam os saberes de experiência nos processos de formação e de desenvolvimento da competência profissional? A resposta a estas indagações deveria contribuir para a compreensão das práticas educativas e do trabalho docente como atividade profissional peculiar.

As categorias de análise de nossas pesquisas anteriores foram complementadas a partir de postulados formulados pelo GRISÉ: a prática educativa produz um saber original; os saberes de experiência tem relação com a construção da identidade profissional; o trabalho docente exige competências específicas devido ao fato que o ator deve se comportar como um sujeito em interação com outros sujeitos.

Á categoria de práxis foi mantida como elemento central de referência estabelecendo o sujeito da ação educativa como sujeito epistémico, expressão da unidade entre pensamento e prática, que constrói a realidade transformando-a (VAZQUEZ, 1977; KOSIK, 1976). Esta perspectiva permite abordar a prática educativa como um processo de interação criativa e construtiva (GRAMSCI, 1978), podendo ser analisada sob as dimensões seja da ação instrumental, seja da ação comunicativa ou da interação (HABERMAS, 1988).

O saber como categoria de pesquisa diz respeito ao produto da racionalidade instrumental e da racionalidade interativa (comunicativa) presentes no trabalho educativo. TARDIF &

OUELLET (1993), destacam o confronto entre estas duas dimensões no trabalho docente. De um lado é inegável a presença de uma racionalidade instrumental, a qual foi objeto de muitos estudos para fins educacionais os quais revelam seus limites e sua inadequação para atender ao conjunto das condições do trabalho docente. Por outro lado, a dimensão interativa desse trabalho, alimentada por uma racionalidade discursiva, pode ser percebida por uma visão fenomenológica ou crítica da experiência. O trabalho pedagógico é sustentado por uma pluralidade de saberes de natureza diversa.

Esta compreensão fornece os elementos epistemológicos necessários para a análise do saber de experiência na perspectiva definida anteriormente. Considerando este como resultante do trabalho docente, ele se manifesta em contexto, particularmente de sala de aula, que deve ser vista como espaço social e institucional marcado por uma determinada ordem relacionada tanto à transmissão da matéria (tal como o tempo, os conteúdos, os objetivos, a avaliação), quanto à gestão das interações com os alunos (neste caso a disciplina, as reações dos alunos, a motivação) (TARDIF & OUELLET, 1994, 1993). O contexto, apreendido na perspectiva do cotidiano como categoria metodológica, permite observar o processo de elaboração do conhecimento nas suas manifestações como concebido e como vivido e portanto fruto de uma reflexão na ação que implica em julgamentos e decisões pedagógicas. Os saberes presentes na prática educativa, docente ou não formal, são conhecimentos que orientam a ação, fundamentando o ato de julgar, de argumentar, de decidir em situações objetivas de interação. São portanto saberes carregados de racionalidade. O estudo deve então identificar os motivos e as justificativas da ação e do discurso do educador no contexto de sala de aula ou de sua prática social na comunidade.

Tentar identificar tais elementos implica em situar o ator social observado no seu contexto próprio de modo a compreender seu discurso, sua racionalidade, suas justificativas e motivos de ação. São elementos que ele compartilha com os seus pares ou sua comunidade tendo portanto uma dimensão social. A compreensão do saber de experiência como uma competência prática encontra o suporte metodológico apropriado na abordagem etnometodológica que além de orientar a observação e compreensão da vida cotidiana e dos saberes que a constituem fundamenta-se numa concepção de sociedade como algo em processo de construção (COULON, 1987,p.27) onde os atores constroem sua existência social em contexto de interação. Esta concepção atende à nossa compreensão do saber de experiência como produto da integração de um sujeito que elabora e constrói sua ação educativa.

O estudo se desenvolveu em seis escolas de 1º Grau e junto às suas respectivas comunidades localizadas em áreas urbanas, suburbanas e rurais do Ceará. A observação sistemática das práticas educativas, além de abranger o contexto das comunidades envolvidas com as escolas e o corpo administrativo destas, se limitou a duas educadoras em cada instituição.

A investigação prosseguiu em três momentos específicos mantendo a seqüência de um estudo deste tipo desenvolvido pelo GRISÉ. Um primeiro momento, de observação, incluiu entrevistas com os educadores e as lideranças da comunidade, a observação em sala das práticas educativas dos sujeitos selecionados, bem como a descrição dos contextos da ação observada na escola e em torno dela. Um segundo momento, de teor discursivo, permitiu o confronto dos educadores selecionados com suas falas e suas práticas, o que lhes possibilitou explicitar as

razões, os motivos, as concepções de suas ações dentro da sala de aula ou no contexto de suas comunidades. Finalmente, o momento de síntese, permitiu aos pesquisadores identificar, analisar e caracterizar as racionalidades e os saberes que fundam o trabalho educativo.

Para detectar e descrever os saberes mobilizados na experiência docente, categorias temáticas foram desenvolvidas. Partindo das fontes tradicionais de conhecimento que informam o trabalho pedagógico - o currículo, a formação pedagógica e disciplinar, as práticas sociais - foram identificados elementos constitutivos de cada uma destas fontes mantendo todavia como eixo da investigação o saber de experiência dos atores sociais observados.

Para o estudo dos saberes de experiência levou-se em consideração que estes tem origem na prática cotidiana da profissão. Sendo elementos de práxis, eles podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas, como a dimensão da razão interativa ou comunicativa que permite julgar, decidir, adaptar de acordo com os condicionamentos do contexto e da situação. Para chegar às características e à natureza do saber de experiência docente era necessário identificar e observar ações e discursos que o revelassem. Para tanto foram definidos três aspectos envolvendo elementos objetivos da ação pedagógica sob os quais pudesse se manifestar: elementos referentes à gestão/administração da sala de aula; elementos referentes ao tratamento dos conteúdos em pauta; e finalmente, elementos referentes à concepção e direção do processo pedagógico e educativo.

O saber de formação foi visto, neste estudo, como o conjunto dos saberes transmitidos pelas instituições de formação docente (escolas normais e cursos de licenciatura) incluindo os treinamentos e programas de qualificação e aperfeiçoamento dados de forma presencial ou a distância. Considerado como preparação para «saber ensinar», este saber traz a marca de aspectos ideológicos e teóricos. Tendo como eixo de investigação o saber de experiência profissional, os seguintes enfoques foram abordados: o saber de formação docente e as concepções pedagógicas: como os programas institucionais incluem a pluralidade de saberes; a relação entre saber de formação e prática docente: que racionalidades e saberes predominam; e, a formação continuada: presença da pluralidade de saberes nos programas e conseqüências sobre a prática docente.

O estudo do saber curricular, que inclui o currículo oculto, privilegiou a dimensão das interações do processo educacional procurando descobrir os elementos dinâmicos da relação entre saber curricular e saber de experiência do educador, estes entendidos como saberes da prática em situação de interação com os alunos. Isso leva à análise do movimento que vai do currículo fornecido pela instituição escolar àquele incorporado/assimilado pelo docente e finalmente àquilo que é efetivamente construído no cotidiano da sala de aula. Os programas e conteúdos escolares passam pela interpretação do educador e dão forma à preparação para a vida e para o trabalho, lançando as bases para uma concepção do mundo e de ciência onde predominam determinadas racionalidades. De fato, é possível observar, na sala de aula, como a proposta curricular vai sendo reconstruída e explicitada no decorrer do processo de ensino, e como ela toma um caráter singular em cada grupo.

Uma das preocupações da pesquisa consistiu em apreender e explicar as formas de articulação entre o saber da prática social vivenciado quotidianamente pelos alunos, suas famílias, seu grupo social, seus mestres e o saber escolar. Para isto o estudo voltou-se para a relação entre a escola e a comunidade, a dimensão participativa de gestão da escola e os processos de socialização do saber. Neste último caso, foi estabelecido o pressuposto que o ambiente interno e externo à escola gesta uma dupla corrente de sociabilidade na confluência da qual se situa a prática pedagógica. A pesquisa buscou averiguar como vem sendo realizada na escola essa articulação entre o «saber oficial» presidido pela racionalidade técnica, e o «saber interativo» oriundo da prática social. Verificou-se que esta articulação, nas escolas investigadas, realiza-se principalmente através do trabalho de socialização da criança, centralizando-se em temas extraídos das experiências do meio popular vivenciadas pelos alunos.

A socialização do saber foi entendida como o momento de intercâmbio de conhecimentos e de troca de idéias onde o saber é compartilhado sabendo que cada aluno já possui uma certa visão de mundo. Verificou-se como partindo do relato de algum acontecimento importante vivido pelos alunos, na família ou na comunidade, desencadeia-se na sala de aula uma seqüência de procedimentos conduzindo à interação e ao intercâmbio de idéias entre os participantes tendo como fio condutor a reflexão sobre a ação. Neste caso o trabalho de socialização envolvia um conjunto de temas diversificados, desde problemas sociais que povoam o dia a dia das famílias e da comunidade (como moradia, lixo, violência, desemprego), passando por aqueles que são objeto das lutas sociais dos moradores da área (como segurança, emprego, renda, cidadania) e chegando a abranger formas de manifestação da cultura popular (como festas populares e folclore). Além das atividades realizadas em sala de aula, este processo de socialização se manifesta igualmente em momentos coletivos no pátio da escola sob modalidades diversas de expressão artística como a dramatização e outras formas de encenação.

### ***COMO OS EDUCADORES PRODUZEM SUA PROFISSÃO***

A busca de identificar os saberes que fundam as práticas educativas constituiu o polo norteador deste estudo. Mais especificamente, procurou-se entender a natureza do saber resultante da práxis educativa enquanto saber de experiência, do fazer pedagógico do educador o qual integra a identidade deste ator social<sup>8</sup>. Pelo ângulo dos saberes de formação, dos saberes curriculares e dos saberes da prática social procurou-se identificar esta componente específica da pluralidade e da complexidade dos saberes presentes no processo educativo.

A indagação inicial do estudo «como os educadores produzem a sua profissão?» envolve uma reflexão mais radical sobre os processos de formação destes profissionais. Interessa particularmente recuperar o legado que o educador dispõe a partir dos saberes que ele elaborou, produziu, assimilou no decorrer de sua experiência profissional. Sujeito de um processo evolutivo, de mudança, ele vai elaborando procedimentos e métodos de ação cuja

---

<sup>8</sup> Referindo-se aos saberes de ação ou “saberes relativos à transformação do real “ Barbier observa que tradicionalmente estes são assimilados “às competências práticas, aos saberes ocultos, aos saberes de experiência, aos saberes informais, às habilidades adquiridas na ação e pela ação” (Barbier, J.M. *Savoirs théoriques et savoirs d’action*, Paris, PUF, 1996, p.4)

natureza e fundamentos devem ser identificados como contribuição aos processos de formação tanto inicial como contínua (Dubet, F., 1994).

O estudo se situa no paradigma da relação teoria/prática<sup>9</sup> trazendo em cena, no extremo, o confronto entre, de um lado, atores sociais que se situam nas instituições de formação de tradição acadêmica mais teórica, e do outro atores atuando nas instituições escolares onde predomina a prática.

Investigar a natureza do saber da experiência na perspectiva da formação e da identidade profissional do educador implica na procura dos princípios de um processo reflexivo dirigido para a ação. Teorias da ação, oriundas tanto da filosofia como da sociologia, nos forneceram as condições de inteligibilidade da ação docente.

Nossa definição inicial da práxis à qual foi incorporada a dimensão da ação instrumental e da interação, permite integrar uma concepção crítica da ação que reconhece que o ator constrói a sociedade no cotidiano, não sendo apenas um indivíduo que realiza o sistema (Dubet, F. 1994)<sup>10</sup>. Este retorno à individualidade e à identidade na compreensão da ação preserva a autenticidade da experiência subjetiva e dos saberes que lhe dão suporte, mantendo ao mesmo tempo sua relação com o coletivo e com o social. Tal abordagem permite o aporte da noção de «experiência social» que reconhece que os atores devem gerenciar ao mesmo tempo muitas lógicas e racionalidades de ação num sistema social marcado por diversas lógicas, o que contribui para uma melhor compreensão da natureza do saber de experiência docente.

A observação dos docentes a partir do seu saber da prática, da experiência, possibilita compreender o universo docente do ponto de vista destes atores sociais no contexto de sua cultura. O reconhecimento da relação necessária entre estes saberes e a identidade dos seus autores acentua o caráter pessoal e único da experiência social do educador envolvido em situações complexas onde deve gerenciar ao mesmo tempo lógicas e racionalidades heterogêneas para dar sentido às suas práticas pedagógicas. Enquanto sujeito reflexivo em ação ele confirma a dimensão de práxis fundante do seu saber elaborado dialeticamente como pensamento e ação processados não como espaços separados, mas como dois momentos de um mesmo processo. Destaca-se assim a indissociabilidade do processo de formação inicial e contínua do educador da formação de sua identidade pessoal e profissional.

Estudos desta natureza realizados por Raymond & alii (1993, p. 142) utilizando recursos autobiográficos confirmam nossas análises quando destacam: “os relatos narrativos de histórias de ensino permitem constatar a indissolubilidade dos valores do docente, de suas escolhas de conteúdos a ensinar e de suas estratégias pedagógicas, das percepções das necessidades dos seus alunos em relação à aprendizagem, bem como de sua compreensão do contexto organizacional e social amplo onde se situa a ação pedagógica”.

---

<sup>9</sup> Barbier (1996), observa que a discussão saber teórico e saber de ação segue o paradigma da oposição teoria/prática onde *teoria* pode referir ao universal, ao abstrato, ao dedutivo, às aplicações mais nobres, conduzindo para a prática, enquanto *prática* remete ao contingente, ao local, ao efêmero, ao complexo, ao incerto, ao menos nobre, base da teoria.



Concluindo, a abordagem do saber sob o ângulo do saber da experiência docente permite:

- constatar a complexidade e a não linearidade deste saber;
- reconhecer que o docente tem uma racionalidade própria para o exercício de sua profissão, recorrendo a diversas lógicas, de modo dialético, para dar sentido à sua prática, sabendo justificá-la com argumentos próprios;
- revitalizar a perspectiva dialética do paradigma teoria/prática acentuando a indissociabilidade entre a ação docente, nas suas dimensões instrumentais e de interação, e os processos reflexivos que lhe dão consistência teórica, de modo a estabelecer a prática docente no patamar de uma prática científica;
- identificar elementos fundantes para os processos de formação inicial e contínua, uma vez que o saber de experiência se revela indissociável da trajetória de construção da identidade docente;
- valorizar a ação reflexiva do docente, em contexto de práxis cotidiana "situada", como princípio de desenvolvimento de sua competência e de sua identidade profissional;
- destacar a dimensão de produção de saber genuíno própria ao exercício da profissão docente;
- situar o debate sobre a formação do educador no patamar do paradigma epistemológico da crise dos saberes no contexto da pós-modernidade;
- por em questão as abordagens de formação docente que partem de concepções acadêmicas tecnicistas ou instrumentais de natureza positivista e que não levam em consideração as necessidades, os pontos de vista, ou as leituras do real que desenvolvem os docentes no exercício da profissão;
- devolver ao docente o papel político que paulatinamente vem perdendo no que diz respeito à sua participação na condução da gestão democrática da escola e na definição das políticas educacionais, incluindo os aspectos curriculares e de formação inicial e contínua;

A estreita relação do saber com a ação reforça a concepção de que o docente se forma na docência. É esta perspectiva que põe em questão os processos de formação docente dissociados da prática, apontando para a necessidade de pensar esta formação a partir de perspectivas diferentes dos quadros institucionais tradicionais. A formação disciplinar inicial deve ser concebida numa perspectiva de formação contínua, preparando para a reflexão sobre a prática. Deve se manter como horizonte de referência que a docência, tanto ao nível escolar como a nível de formação de formadores, constitui um exercício profissional que requer uma capacidade de reflexão crítica sobre a prática mantendo como pressuposto que a ação pedagógica é um processo de mediação aos saberes.

---

<sup>10</sup> A sociologia contemporânea critica a concepção clássica da ação que equiparou o sujeito ator ao sistema, destruindo o indivíduo devido ao fato que ela o limite à mera reprodução das normas e dos processos sociais (Dubet, F., 1994, p.14).

### **Referências Bibliográficas:**

- BARBIER, J.M. **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris, PUF. 1996.
- COELHO, I. - **Curso de pedagogia: a busca da identidade**. In: **Formação do Educador - a busca da identidade do curso de pedagogia**. INEP, Série Encontros e Debates; 2 - Brasília, INEP, 1987.
- COULON, A. **L'ethno-méthodologie**. Paris, Presses Universitaires de France. 1987.
- DAMASCENO, M.N. **Pedagogia do Engajamento: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato**. Fortaleza, EUFC, 1990.
- 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.
- DAMASCENO, M.N. **A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva**. In: THERRIEN, J. & DAMASCENO, M.N. *Educação e escola no campo*. Campinas, Papirus, 1993.
- DUBET, F. **Sociologie de l'expérience**. Paris, Éditions du Seuil. 1994.
- FERNANDES, M.E.A. **Qual o papel de formação profissional na prática docente?** Texto mimeografado. Fortaleza, UFC, 1994.
- FREITAS, L.T.F.. **Neo-tecnicismo e formação do educador**. In: **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo, Cortez, 1992.
- GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- GRZYBOWSKI, C. **Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural**. Rio de Janeiro, IESAE/FGV, 1983
- HABERMAS, J. **Teoria de la Accion Comunicativa**. Madrid, Ed. Taurus, 1988.
- \_\_\_\_\_ **Pensamento Pós-Metafísico**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1990.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação. Nota de apresentação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995.
- OUELLET, E. & TARDIF, M. **Approche ethnométhodologique du travail enseignant en classe**. Québec, FSE/Université Laval. Inédito. 1994.
- RAYMOND, D.; BUTT, R.; YAMAGISHI, R. **Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale des enseignantes et des enseignants: approche autobiographique**. In: GAUTHIER, C., MELLOUKI, M. e TARDIF, M. *Le savoir des enseignants: que savent-ils?* Montréal, Les Éditions Logiques. 1993
- RIBEIRO, L.T.F. **Currículo: formação do educador e trabalho docente**. Texto mimeografado. Fortaleza, UFC, 1995.
- 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*, nº 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. & 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, 1996.
- THERRIEN, J. & DAMASCENO, M.N. **Saber e prática social do educador**. Relatório final de pesquisa, UFC/CNPq. 1996. 420 p.
- VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

## RESUMO

### SABER DA EXPERIÊNCIA, IDENTIDADE E COMPETÊNCIA PROFISSIONAL: COMO OS DOCENTES PRODUZEM SUA PROFISSÃO

O estudo oferece uma reflexão sobre os saberes fundantes das práticas educativas colocando como pano de fundo a formação do profissional de ensino como sujeito reflexivo em permanente processo de construção de sua identidade. Após delinear algumas dimensões teórico-práticas do debate sobre a formação docente no Brasil, o trabalho apresenta os quadros conceituais e as principais conclusões de duas pesquisas junto a professoras de escolas de 1º grau destacando características dos saberes gestados na sua práxis social produtiva, política e educativa, no primeiro caso, e dos saberes que dão sustentação às suas decisões e julgamentos no cotidiano de sua prática em sala de aula, no segundo estudo. Neste caso, aborda-se o saber de experiência como elemento fundante da prática docente, estabelecendo sua relação com o saber de formação, o saber curricular e o saber da prática social do educador. As considerações finais ressaltam a relação essencial entre o saber da prática e a formação permanente deste ator social.

## RÉSUMÉ

### SAVOIR D'EXPERIENCE, IDENTITÉ ET COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE: COMMENT LES ENSEIGNANTS PRODUISENT LEUR PROFESSION

L'étude offre une réflexion sur les savoirs à la base des pratiques éducatives comme toile de fond de la formation des professionnels de l'enseignement en tant que sujets réflexifs en permanent processus de construction de leur identité. Après l'exposé de quelques aspects théoriques et pratiques des débats sur la formation des enseignants au Brésil, le travail présente les cadres conceptuels et les principales conclusions de deux recherches auprès d'enseignantes au primaire, soulignant quelques caractéristiques des savoirs engendrés dans leur "praxis" sociale productive, politique et éducative, dans le premier cas, et des savoirs à la base de leurs décisions et de leurs jugements dans le quotidien de leur pratique en classe, dans la seconde étude. Cette dernière aborde le savoir d'expérience comme élément de base de la pratique enseignante dans sa relation avec le savoir de formation, le savoir curriculaire et le savoir de la pratique sociale. Les considérations finales soulignent la relation essentielle entre le savoir de la pratique et la formation permanente de cet acteur social.