

O SABER SOCIAL DA PRÁTICA DOCENTE¹

JACQUES THERRIEN, UFC-CNPq

RESUMO

O trabalho aborda algumas indagações acerca da natureza, da proveniência e dos processos de construção da categoria de saber de experiência docente entendido como saber construído na prática social e pedagógica do dia-a-dia. O «saber social da prática docente» é visto nas suas inter-relações com o saber de formação e o saber curricular, numa incursão teórica que estabelece alguns conceitos fundamentais e pressupostos teórico-metodológicos para a investigação dessa problemática. As questões em pauta referem a novos paradigmas na abordagem epistemológica do saber construído na práxis social desses atores chamados educadores que atuam em contexto escolar e/ou dos novos movimentos sociais. Palavras chaves: Saber social, saber docente, saber de experiência, prática docente.

A observação da prática pedagógica dos docentes permite distinguir uma multiplicidade de saberes. Três grandes campos de origem do saber desses atores sociais podem facilmente ser identificados, segundo categorias propostas por Tardif e Lessard (1991): os **saberes de formação profissional** provenientes das instituições de formação, os **saberes curriculares** próprios à escola onde são transmitidos, e os **saberes da experiência**, adquiridos na prática docente e social. Considerando os processos de construção e de aquisição desses saberes, surgem diversas ordens de indagações, tanto de natureza epistemológica como em referência aos modos sociais de aprendizagem. Numa perspectiva de educação dos educadores, poucos estudos têm abordado a dimensão dos saberes de experiência² da prática docente, desvelando a sua inter-relação com os saberes curriculares e de formação.

Este estudo visa precisamente aprofundar algumas indagações acerca da natureza, da proveniência e dos processos de construção da categoria de saber de experiência docente entendido como saber construído na prática social e pedagógica do dia-a-dia desse ator social. Tais indagações partem do pressuposto que esse saber se constitui em elemento essencial de formação do professor, não podendo, igualmente, ser ignorado na definição dos currículos.

Serão abordados alguns aspectos dos saberes de experiência e apontadas suas inter-relações com os demais saberes docentes numa incursão teórica que se situa entre as conclusões de um estudo de campo anterior³ junto a professores do meio rural no Ceará, e o início de uma nova investigação que se tornou necessária na busca de respostas às indagações identificadas no decorrer do referido trabalho.

Nossas pesquisas anteriores têm revelado que numerosas professoras no meio rural do Ceará, demonstram uma prática social (produtiva, política e educativa) intensa em interação com o seu meio de vida. Essa práxis as «situa» num contexto de construção de um saber de experiência que podemos

¹ Publicado In: *Educação e Sociedade*, 46, 1993. pp.408-418.

² Utilizamos a expressão «saber **de** experiência» em vez de «saber **da** experiência» para ressaltar a abrangência mais ampla do saber construído pelo professor na sua experiência de vida cotidiana e profissional.

³ O relatório da pesquisa «Educação e hegemonia: o trabalho e as práticas sócio-educativas no campo» (Damasceno, Therrien e outros, 1992, p.200-427) aborda diversas dimensões da «produção do saber social e saber escolar».1

identificar como saber social que informa sua prática pedagógica. São as professoras ditas «leigas»⁴ que devido a um convívio muito elementar com o saber de formação profissional buscam outras fontes de referência para sua prática docente. As observações da pesquisa de campo apontam para a necessidade de melhor identificar, descrever e analisar esse saber de experiência entendido como «saber social da professora» tendo em vista sua relação intrínseca com os processos de formação docente e de maior qualificação da «professora leiga», bem como de elaboração das propostas curriculares.

As questões em pauta apontam para novos paradigmas que implicam inicialmente numa análise epistemológica do saber construído na práxis social de atores comprometidos com a transformação do seu meio de vida, neste caso particular pela prática educativa escolar e/ou dos novos movimentos sociais.

Algumas indagações iniciais

Este estudo se aproxima de um programa de pesquisa desenvolvido pelo GRISÉ⁵ voltado para os impactos dos saberes curriculares, dos saberes de formação profissional e dos saberes de experiência "sobre a profissão docente, sobre a identidade profissional da classe docente, sobre sua divisão interna de trabalho e sobre a prática docente"⁶ Nosso trabalho, que concebe o saber social do docente como uma síntese de seu saber de experiência situado e construído em contexto determinado, em interação com ele, mantém alguns aspectos das numerosas indagações que orientam o programa do GRISÉ. Quais são as fontes do saber de experiência e seu modo de integração à prática docente? Como é produzido e legitimado? É codificado e difundido entre os pares? Como este afeta a identidade profissional dos docentes? A diferenciação do corpo docente segundo variáveis tais como a idade, a formação, a experiência profissional, o modo e a intensidade das práticas sociais no meio de vida, entre outras, tem influência sobre este saber, seus usos e as representações que os docentes têm dele?

Estas questões conduzem a indagações mais amplas se considera-se a relação entre estes saberes e os saberes transmitidos pelas instituições de formação profissional (programas de formação e aperfeiçoamento, escolas normais ou faculdades de educação). Qual é o espaço de integração das ciências da educação com os saberes dos docentes? Qual a relação desses saberes com os saberes transmitidos pelos currículos escolares? Onde os docentes vão buscar as certezas que orientam a sua prática cotidiana: na sua formação institucional, nas ideologias pedagógicas subjacentes aos currículos escolares, na sua experiência profissional? Qual é a relação desses elementos com a competência dos docentes? Como são incorporados para constituir os fundamentos dessa competência (ibid.)?

Em suma, é necessário estudar a educação dos educadores à luz do saber social construído

⁴Cerca de 80% das professoras nas escolas do meio rural, no Ceará, são consideradas «leigas» por não possuir formação pedagógica e não ultrapassar a formação de 1º grau.

⁵Grupo de pesquisa interuniversitária sobre os saberes e a escola formado de pesquisadores da Université de Montréal e da Université Laval (Québec), Canadá, que se dedicam ao estudo dos saberes escolares, das transformações dos saberes na base da prática docente e da história dos currículos, entre outros.

⁶Alguns elementos do estudo em curso têm origem no programa de pesquisa «Os docentes do ensino de 1º e 2º graus e as transformações dos saberes na base de sua profissão», de Claude Lessard, Maurice Tardif e outros membros do GRISÉ (1992).

como saber de experiência de uma prática cotidiana situada. A partir desta perspectiva, é possível conceber a construção social da escola como «locus» de mediação do saber social.

QUESTÕES DE FUNDO

A acentuada valorização do saber científico e tecnológico, num mundo aceleradamente dirigido pelos rumos da modernidade e da racionalidade tendo como apoio os recursos dos meios de «estocagem», de difusão, de manipulação e de utilização dos conhecimentos, põe em destaque os processos de construção desses saberes e confere aos seus atores um status social destacado. Sustentada por uma ideologia que a justifica, a tecnologia superestima a importância dos saberes e dos conhecimentos racionais como base da vida social, relegando a níveis de menor importância os outros modos de apreensão da realidade⁷.

Os docentes e o saber

Os processos sociais de formação nos diversos graus de ensino se inspiram dessas perspectivas de cultura moderna e contemporânea, mas não sem equívocos. Ao mesmo tempo em que se concede aos docentes um papel de importância, sua formação se restringe cada vez mais ao saber compartimentado e especializado em «disciplinas científicas»⁸, e isto numa perspectiva de educação limitada à tarefa de meros transmissores desses saberes, como técnicos especializados em «repetir» os conhecimentos produzidos por outros⁹

Contraditoriamente, o processo social de valorização da produção do saber é desvinculado de sua transmissão; forma-se uma barreira entre o cientista e o professor, uma edição modernizada da separação entre pesquisa e ensino, teoria e prática, numa sociedade que privilegia a divisão do trabalho na sua estrutura de classe. Esse ator social chamado professor-educador, embora considerado agente imprescindível das instituições de ensino, continua desvalorizado no conjunto dos atores que mantêm uma relação essencial com o saber. Dilui-se o vínculo entre a comunidade científica e o corpo docente.

Contudo, a análise do processo educativo numa perspectiva que identifica o trabalho docente a uma prática profissional fundamentada numa pluralidade de saberes cultural e historicamente construídos, além de «situados» como o observa Parajuli (1991,p.194), conduz à constatação que "formação dos saberes e produção dos saberes constituem conseqüentemente dois pólos complementares e inseparáveis" (Tardif e outros, 1991, p. 58). Desta observação decorrem importantes indagações quanto à educação dos educadores, à prática docente e suas relações ao saber.

⁷Ver a respeito deste assunto o artigo síntese de Pierre Dandurand e Emile Olivier (1991) "Centralité des savoirs et éducation: vers de nouvelles problématiques", número temático: «savoirs institués, savoirs informels», Sociologie et société, Vol. XXIII, nº 1. Presses de l'Université de Montréal.

⁸Leclerc (1989, p.23)entende por «disciplina» "um modo de conhecimento sistematizado que se realiza através da diversidade dos interesses sociais institucionalizados".

⁹As pesquisas de Maurice Tardif e Claude Lessard progrediram neste sentido. Ver, desses autores (1991), "Os docentes das ordens de ensino primário e secundário face aos saberes. Esboço de uma problemática do saber docente", Teoria e Educação, nº4, Porto Alegre, Pannonica Editora.

O professor, responsável pela formação dos saberes sociais, ou seja pela educação de cidadãos no contexto da modernidade, lida quotidianamente com uma diversidade de saberes heterogêneos que informam sua prática docente, e aos poucos se integram à sua própria identidade. Profissional da «relação ao saber», ele é ligado ao "processo criador de saber" na medida em que na sua prática cotidiana situada num meio determinado ele integra todos os saberes disponíveis¹⁰ e possíveis no tempo" (Beillerot, 1989, p.189) para ele. O trabalho docente, enquanto trabalho educativo em modo de interação¹¹ implica numa relação ao saber que ultrapassa sua simples transmissão: "A «relação ao saber», para um sujeito (individual ou coletivo), vem da necessidade de analisar sua situação, sua posição, sua prática e sua história para lhe dar seu sentido próprio" (ibid).

O saber docente

A diversidade de saberes heterogêneos, ou ainda aquilo que podemos chamar de saberes disponíveis no docente, pode ser identificada sob o título de «saberes docentes» (Tardif e Lessard, 1991), que para fins de análise distinguimos em três dimensões.

A primeira considera o **saber ensinado**, onde podemos destacar os saberes curriculares específicos dos programas de ensino definidos pela instituição escolar cuja origem principal procede do saber científico, embora muitas vezes ministrados com algumas características do saber comum. A segunda dimensão, que considera o **saber ensinar**, refere-se ao saber da formação profissional e pedagógica, com seus aspectos ideológicos e teóricos, que inclui igualmente os saberes disciplinares definidos pela instituição universitária e que correspondem aos diversos campos do conhecimento.

Essas duas dimensões são quotidianamente recortadas, traduzidas e reformuladas por uma terceira: o saber de experiência desse ator chamado professor/educador. É o saber próprio da identidade do docente e construído no interstício de sua práxis social cotidiana como ator social, educador e docente em interação com outros sujeitos e em relação com a pluralidade dos demais saberes docentes disponíveis. Nesta ótica, o saber de experiência do docente ultrapassa o limite dos conhecimentos adquiridos na prática da profissão e inclui aquilo que alguns autores qualificam de saber cultural. O saber de experiência do professor se identifica portanto com seu saber social próprio resultante de sua práxis social cotidiana.

O estudo desta dimensão do saber se apoia, conseqüentemente, sobre a hipótese que o saber de experiência como elemento de prática docente é a expressão de um saber social próprio produzido numa práxis cotidiana e pode ser identificado ao nível das representações da prática pedagógica do docente.

¹⁰O processo criador de relação ao saber, para Beillerot (1989), integra todos os saberes disponíveis. "Todos os saberes disponíveis, sob forma de discursos denotativos e de conhecimentos ou prescritivos e de ação, esses saberes técnicos ou práticos, esses saber-fazer ou esses saberes de pensamento tem em comum, apesar de todas as suas diferenças, de ser para um sujeito, exteriores, i.e., um dado (possível), algo sabido. O processo criador somente existe graças à integração dos saberes exteriores, que são sua matéria prima" (p.189).

¹¹Cherradi, S. (1990) desenvolve a noção de trabalho interativo nas dimensões de produção do saber na qual coloca em destaque o processo de construção ou de criação. Ver: "Le travail interactif: construction d'un objet théorique", tese apresentada à Faculté des Études Supérieures de l'Université de Montréal.

Constitui-se assim um importante eixo onde se deve investigar a prática docente e a educação do educador: o significado do saber de experiência como expressão de um saber social na encruzilhada dos estudos de didática e de curriculum onde deve ser identificado.

SABER E PRÁTICA SOCIAL

Algumas definições tornam-se necessárias para o esclarecimento dos elementos em pauta. Inicialmente, as duas noções de **saber** e de **conhecimento** não encontram consenso entre os pesquisadores neste campo¹². Como concepção inicial, entendemos que a noção de conhecimento tem uma extensão ampla e refere a "toda apreensão simbólica da realidade" (Dandurand e Ollivier, 1991, p.4). A noção de saber, mais restrita, aponta em última instância para o conhecimento científico que obedece à racionalidade científica... ou ainda, ...refere a conhecimentos mais próximos das práticas"(ibidem). Isto nos aproxima das noções de saber-fazer, que, na concepção de Beillerot (1989, p.180) referem à ação numa realidade social e cultural tornando-se práticas sociais de saber, uma consciência de saber que se exercita sempre em interação.

A relação do saber com a ação ou com a prática, nesta perspectiva, se adequa ao conceito de práxis¹³ que nos parece traduzir corretamente a relação teoria/prática na produção do saber. Assim, o «saber social» como relação essencial à prática compreende, segundo Berthelot (1983, p.276), "o conjunto de conhecimentos tanto teóricos como práticos, i.e. que dizem respeito tanto a abstrações que são saber-fazer concretos, sempre solidários dos gestos que os efetuam" que possui todo grupo social. Grzybowski (1983), que parece não fugir a esta concepção, define o saber social sublinhando o seu caráter histórico, interessado e construído pelas classes sociais: é "o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes produzidas pelas classes, para dar conta de seus interesses".

Concebemos, na perspectiva de Vasquez (1977), que o saber social é resultante de uma «práxis social» que pode ser observada nas suas dimensões produtiva, política e educativa. Esta abordagem não é estranha à concepção gramsciana (Gramsci, 1987) do homem como sujeito de relações consigo mesmo (individualidade), com os outros seres humanos (sociabilidade) e com a natureza, num processo de

¹²Dandurand e Olivier (1991), responsáveis pelo tema "Saberes instituídos e saberes informais", Sociologie et Société, Vol.XXIII, nº1, observem que "nous avons choisi d'utiliser les deux notions de connaissance et de savoir, bien que règne, en ce domaine, un flottement quasi complet, comme la lecture des articles de ce numéro le montre sans équivoque" (p.4). Ver igualmente o estudo de Beillerot (1989): Le rapport au savoir: une notion en formation, in: "Savoir et rapport au Savoir", p.165-202.

¹³A unidade essencial entre a práxis e o pensamento - a relação teoria/prática - constitui um pressuposto inicial da análise marxista. Segundo Kosik (1976, p.201-204): "No conceito de «práxis» a realidade humano-social se desvenda como o oposto do ser dado, isto é, como formadora e não ao mesmo tempo forma específica do ser humano. A práxis é a esfera do ser humano. ...A «práxis» na sua essência e universalidade é a revelação do segrêdo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A «práxis» do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. ...Sendo o modo específico de ser do homem, a «práxis» com ele se articula de modo essencial, em tôdas as suas manifestações; e não determina apenas alguns dos seus aspectos ou características. ...Assim a «práxis» compreende - além do momento laborativo - também o momento existencial: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana".

interação criativa e construtiva (do real) de onde emerge uma consciência individual e social, crítica e transformadora de si e do meio, o que significa em última análise, um processo de gestação e de geração de um saber fundamental e social no seio da realidade.

Nesta ótica das práticas sociais, as relações sociais e de produção não produzem apenas a vida material, mas também idéias e representações num movimento dialético que interrelaciona a dimensão objetiva e subjetiva destas atividades. Concebendo as atividades humanas como práxis e fonte primeira onde é gerado o saber, reconhece-se o trabalho como relação social fundamental que define o modo humano de existência (Frigotto, 1987), sem todavia se reduzir à atividade de produção material. A construção do saber social não se faz de modo isolado e único nas atividades de produção material do trabalho, mas articula-se de modo dialético com as atividades de dimensão política, onde destacam-se os movimentos sociais e as atividades científicas que também contribuem à transformação da realidade. Assim, a atividade educativa e a atividade docente, seja a nível da formação docente, seja a nível da escola propriamente dita, fazem parte desse processo social de produção dos saberes sociais. De lá vem a importância de discernir e compreender os componentes do saber docente sem excluir nenhum dos seus aspectos construídos na experiência cotidiana deste ator social.

Estas considerações devem levar em conta, nos parece, as contribuições de Lave (1991) que se situa entre os defensores das teorias das práticas sociais no estudo da aquisição dos saberes. Desenvolvendo a abordagem das «práticas sociais situacionais», ou seja a aquisição do saber em situação, esta última e seus colaboradores afirmam 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" (Lave, 1991, p.148). O caráter interessado, negociado e subjetivo da interação social se reflete no pensamento e na ação dos sujeitos que elaboram seu saber em situação. O significado da aquisição dos saberes inclui sua dimensão localizada: é "um fenômeno social que se constitui num mundo conhecido e habitado graças a uma participação periférica legítima em práticas sociais contínuas" (ibid, p.146)¹⁴. Nos seus trabalhos, os mesmos autores introduzem também as categorias de identidade e de competência.

Nossos estudos junto a professoras no meio rural, no Ceará, particularmente na pesquisa "Educação e hegemonia: o trabalho e as práticas sócio-educativas no meio rural" (Damasceno & Therrien, 1992)¹⁵, propiciaram a observação do fenômeno caracterizado por Lave. Observando a formação «in loco» destas docentes, não somente elas fazem fortes referências aos «modelos» da prática docente recebidos dos seus mestres escolares quando na infância eram alunas da escola rural, como apontam a importância da troca de experiências entre elas mesmas por ocasião de encontros formais ou

¹⁴Lave e Wenger (1991), Chaiklin e Lave (1991), defensores das práticas sociais situacionais nas teorias da aquisição dos saberes, reconhecem também certos elementos das outras abordagens de tipo situacional. Entre outras, eles "insistem sobre a interdependência relacional entre o agente e o mundo, a atividade, o significado, a cognição, a aquisição do saber e do conhecimento. Eles destacam o caráter negociado, inerente à vida social, do significado e o caráter interessado, preocupado do pensamento e da ação das pessoas engajadas numa atividade" (Lave, 1991, p.148).

¹⁵Iniciado em 1989, este programa de estudo com apoio do CNPQ e do INEP reuniu uma equipe de docentes-pesquisadores e de estudantes de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. O programa fez parte dos trabalhos do GT sobre «Educação e movimentos sociais no meio rural» da ANPED. Relatórios de pesquisa e dissertações de mestrado já foram produzidas.

não.

Mais importante ainda é a característica de elaboração do seu saber «em situação» de interação social, revelando dimensões observadas no seio dos novos movimentos sociais onde a concepção «modernista» de saber e de detentor de saber é recolocada em questão como paradigma epistemológico da noção de ciência e tecnologia. Em estudo anterior formulamos a noção de **saber da resistência ou saber do relativo** da professora comprometida nas lutas sociais dos sem terra (Therrien, J. 1991). Referido conceito se aproxima da noção de «**saber situado**» definida por Parajuli (1991, p.194). Construído na luta cotidiana dos atores sociais dos novos movimentos sociais, este saber situado "não tem pretensão à universalidade e portanto não necessita se justificar. ...É um saber que reconhece sua ancoragem no tempo e no espaço, é um saber sempre marcado" (ibid). Não correspondendo à noção tradicional de objetividade científica, nem aquela de relativismo, este saber se justifica no seu próprio contexto. De conotação política em conflito com o saber «dominante», ele é intrinsecamente participativo, sendo incarnado nas lutas sociais e voltado para a transformação do seu meio. Entram, assim, no palco do debate epistemológico outros modos de produção e de validação do saber social¹⁶.

Nossas observações de campo voltadas para as representações da prática pedagógica escolar de professoras rurais em inter-relação com o seu saber social, ou seja, para a apropriação na prática pedagógica escolar da professora rural de seu saber socialmente construído na práxis cotidiana, chegam a conclusões próximas àquelas formuladas por Tardif e outros (1991, p. 65) nos seus trabalhos sobre os saberes docentes. Embora analisando um corpo docente com formação significativamente diferenciada da nossa, estes constatam que "o corpo docente, por não controlar os saberes disciplinares, curriculares e de formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais entende e domina sua prática". A falta de formação profissional das professoras observadas no meio rural do Ceará conduz estas a fundamentar sua competência nos seus saberes práticos ou de experiência adquiridos e validados na sua práxis social cotidiana. Assim se constitui o que Tardif e outros (1991) qualificam de "cultura docente em ação".

O presente trabalho, como já referido, pretende formular algumas bases teóricas para dar continuidade aos nossos estudos junto à professoras no meio rural do nordeste. A especificidade deste contexto justifica a importância de uma análise de dados dirigida não somente para a formação profissional dessas educadoras, mas igualmente para uma melhor compreensão dos conteúdos considerados necessários a uma escola concebida segundo os interesses e a realidade dos trabalhadores no meio rural. Numa perspectiva de orientação pedagógica, importa postular que o saber de experiência construído na práxis social destas docentes constitui seu próprio saber social, tornando-se um fenômeno de referência essencial para a análise de sua prática escolar, sobretudo quando se considera o nível elementar de formação profissional destes sujeitos.

As considerações teóricas precedentes nos conduzem a formular alguns pressupostos importantes para a análise dos saberes docentes. Inicialmente, este é concebido como um saber

¹⁶Na explicação da noção de «saber situado», Parajuli (1991) faz referência aos estudos de Haraway, Donna (1988) "Situated knowledge: the science question in feminism and the privilege of partial perspective". Feminist Studies, Vol.14, nº3, p.575-599. É do nosso interesse o confronto das noções de saber situado e de saber de experiência assim como definidas nesta perspectiva de saber social.

pedagógico heterogêneo, produto de fontes múltiplas e diversas em contextos diferentes. Em segundo lugar, a natureza construída e interativa desses saberes revela seu caráter provisório e sua dinâmica de transformação segundo as mudanças sociais, culturais e educativas que os afetam. Terceiro, tratando-se de saberes situados no tempo e no espaço, sua análise deve dar conta da relação dialética que eles mantêm com os diversos componentes da prática social e pedagógica de seus atores. Finalmente, estes são saberes que buscam seu sentido na sua relação intrínseca à prática social dos indivíduos, dos grupos e das instituições, de modo que sua análise deve proceder em relação a estas práticas e a estes agentes.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Considerando o processo de formação dos professores como inseparável da prática docente, numa perspectiva dinâmica de formação permanente, torna-se crucial identificar o papel, o caráter e a dimensão dos saberes de experiência concebidos como saberes sociais produtos da prática social e pedagógica destes atores. Deve-se igualmente identificar, descrever e analisar os elementos desse saber interrelacionados com os saberes pedagógicos e disciplinares oriundos das instituições de formação dos profissionais de ensino, bem como com os saberes curriculares definidos pela instituição escolar onde devem ser transmitidos.

Importa, portanto, estudar a proveniência e os processos de apropriação, na prática pedagógica dos docentes, do saber socialmente construído na sua práxis cotidiana. Este saber, numa concepção inicial, corresponde ao saber de experiência destes docentes concebido, segundo Tardif e outros (1991, p.65), como "o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no quadro da prática docente" e social distinguindo-se dos saberes provenientes das instituições de formação e dos currículos.

Os mesmos autores observam que estes saberes de experiência "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" (ibid.). O estudo deve privilegiar, portanto, uma abordagem etnometodológica que possibilite captar estas representações¹⁷ no conjunto das práticas pedagógicas escolares e sociais desses atores sociais.

No estudo das relações dos docentes ãos diferentes saberes, diversas "oposições e tensões constitutivas de sua identidade profissional e da prática da profissão" foram identificadas pelo GRISÉ (1992, p.13), demarcando o caráter dialético dessas relações. As oposições e tensões se manifestam entre os saberes formais produzidos e legitimados pelas instituições e os saberes informais produtos não sistematizados da prática pedagógica cotidiana; entre a teoria e a prática expressas entre a formação institucional e a experiência da profissão; entre os «produtores de saber» restritos ãos pesquisadores e os transmissores de saber limitando a ação docente; e, finalmente, oposições e tensões entre os saberes dos alunos e os saberes dos docentes.

As premissas teóricas estabelecidas requerem que a opção de abordagem metodológica para o estudo do saber social da prática docente permita a observação do professor: primeiramente, não como um simples transmissor de saber, mas um ator social em interação com outros atores produzindo, através

¹⁷A noção de «representação» será tratada segundo a concepção de representação social de Moscovici e Jodelet, entre outros (ver a bibliografia anexa), e servirá como modo de apreensão do saber de experiência.

de discursos e julgamentos, sentidos que fundamentam e dão orientação à sua própria prática profissional; igualmente, como um sujeito que articula diferentes saberes, construindo assim as bases de sua competência; e, finalmente, como um ator intervindo num contexto social (GRISÉ, 1992, p.14).

O docente deve ser abordado, conseqüentemente, como «um sujeito epistémico em ação» (GRISÉ, 1992) tendo em vista a natureza ativa de sua relação aos diferentes saberes que ele integra à sua prática, interpretando e adaptando os programas escolares de modo criativo, utilizando sua formação e sua experiência não de modo reprodutivo ou repetitivo, mas buscando nelas os elementos que necessita de modo construtivo e adequado às situações e condições do dia-a-dia. Sendo assim, é nas representações construídas e veiculadas pelos docentes a respeito do saber, dos seus saberes e do papel dos atores (docentes e alunos) na construção de saberes de experiência ligados às condições da profissão que se encontram os elementos empíricos para a análise do saber social da prática docente.

Em conseqüência das definições anteriormente formuladas, conclui-se que o estudo do saber social da prática docente deve ser fundamentado numa concepção de práxis capaz de dar conta da conjuntura social, prosseguindo numa teoria global da aquisição dos saberes nos indivíduos, de um ponto de vista social, cultural e histórico.

BIBLIOGRAFIA

- BEILLEROT, J., A. BOUILLET, e outros - *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*, Chap. 5, "Le rapport au savoir: une notion en formation", Paris, Editions universitaires, 1989.
- CHAIKLIN, S., J. LAVE - *Understanding Practice*, New York, Cambridge University Press, 1991.
- CHERRADI, Soulaymane - *Le travail interactif: construction d'un objet théorique*. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures, Université de Montréal, 1991.
- DAMASCENO, M.N. e THERRIEN, Jacques. - *Educação e hegemonia: o trabalho e as práticas sócio-educativas no campo*. Relatório de pesquisa CNPq/INEP-FACED.UFC, 1992.
- DANDURAND, Pierre e OLLIVIER, Émile. - "Présentation: Centralité des savoirs et éducation: vers de nouvelles problématiques", *Sociologie et sociétés*, Vol. XXIII, n° 1, printemps, Presses de l'Un. de Montréal, 1991.
- FRIGOTTO, Gaudêncio - *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*, São Paulo, Cortez editora, 1987.
- GRAMSCI, A. - *Concepção dialética da história*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1987.
- GRISÉ - *Les personnels de l'enseignement primaire-secondaire et les transformations des savoirs à la base de leur profession*. Programme de recherche soumis au FCAR et au CRSH par le Groupe de Recherche Interuniversitaire sur les Savoirs et l'École, Université de Montréal et Université Laval, Québec, 1992.
- GRZYBOWSKI, C. - *Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural*, Rio de Janeiro, IESAE-FGV, 1983.
- HARAWAY, Donna - "Situated knowledge: the science question in feminism and the privilege of partial perspective". *Feminist studies*. Vol14, n°3, 1988. pp.575-599.
- JODELET, Denise - *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1991.
- KOSIK, Karel - *Dialética do concreto*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- LAVE, Jean - "Acquisition des savoirs et pratiques de groupe", *Sociologie et sociétés*, Vol. XXIII, n°

1, printemps, Presses de l'Un. de Montréal, 1991.

LAVE, J., E. WENGER - *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York, Cambridge University Press, 1991.

LECLERC, Michel - "La notion de discipline scientifique et ses enjeux sociaux". *Revue de la société québécoise de science politique*. N°15, 1989. p.23-51.

MOSCOVICI, Serge - "Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire", In: JODELET, D. *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.

MOSCOVICI, Serge - "Notes towards a description of social representation", *European Journal of Social Psychology*, Vol.18, 1988. p.211-250.

PARAJULI, Pranod - "Pouvoir et savoir dans le discours du développement: les nouveaux mouvements sociaux et l'État en Inde". *Revue internationale des sciences sociales*, N° 127, Février, Paris, UNESCO, 1991. p.181-199.

TARDIF, Maurice, Claude LESSARD et Louise LAHAYE - "Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente", *Teoria e Educação*, N°4, Porto Alegre, Pannonica Editora, 1991.

TARDIF, Maurice - *Savoirs et expérience chez les enseignants de métier: quelques pistes et jalons concernant la nature des savoirs d'expérience*, Québec, Université Laval, Depto. de Psychopédagogie, 1992. 27 p. (mimeo).

THERRIEN, Jacques - "A professora rural: o saber de sua prática na esfera da construção social da escola no campo", In: BRASIL, MEC, *Educação e escola no campo*, Campinas, Papirus Editora, 1993.

THERRIEN, Jacques - "A professora «leiga» e o saber social", In: *Professor leigo: institucionalizar ou erradicar*, São Paulo, Cortez, 1991.

THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, M. N. [Coords] - *Educação e escola no campo*. Campinas, Papirus Editora, 1993.