

F 1001



Maurice Tardif

Saberes docentes e formação profissional

5ª Edição

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Tardif, Maurice
Saberes docentes e formação profissional / Maurice Tardif. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.
Bibliografia.
ISBN 85.326.2668-8
1. Pesquisa educacional 2. Professores Formação profissional. I. Título.
01-5715 CDD-370.72

Índices para catálogo sistemático:

- 1. Professores : Formação profissional : Pesquisa educacional 370.72
- 2. Professores: Saberes docentes : Pesquisa educacional 370.72



EDITORA
VOZES
Petrópolis
2005

10

Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*

TAL como Marx já havia enunciado, toda *práxis* social é, de uma certa maneira, um *trabalho* cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho (Dubar, 1992; 1994). Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo. Como lembra Schwartz (1997:7), a experiência viva do trabalho ocasiona sempre "um 'drama do uso de si mesmo', uma problemática negociação entre o uso de si por si mesmo e o uso de si pelo(s) outro(s)". Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de

* Uma versão um pouco diferente deste texto foi publicada em: Tardif, M. & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação e Sociedade*, n° 73, p. 209-244.

1. É importante lembrar que, para Dubar, o aspecto determinante da socialização profissional, principalmente durante o período particularmente marcante da inserção no ambiente de trabalho, consiste na negociação de formas identitárias que possibilitem a coordenação da identidade para si e da identidade para o outro.

sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o *passar do tempo*, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas idéias, suas funções, seus interesses, etc.

Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o *passar do tempo*, o seu "saber trabalhar". De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que *trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho*: "a vida é breve, a arte é longa", diz o provérbio. Em certos ofícios tradicionais (por exemplo, os ofícios ligados à terra e ao mar: agricultura, salicultura, pesca, etc.), o tempo de aprendizagem do trabalho confunde-se muitas vezes com o tempo da vida: o trabalho é aprendido através da imersão no ambiente familiar e social, no contato direto e cotidiano com as tarefas dos adultos para cuja realização as crianças e os jovens são formados pouco a pouco, muitas vezes por imitação, repetição e experiência direta do *lebenwelt* do labor (Jorion & Delbos, 1990). Em várias outras ocupações – e esse é o caso do magistério – a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho. Mas, mesmo assim, acontece raramente que a formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas. Noutros ofícios, a aprendizagem concreta do trabalho assume a forma de uma relação entre um aprendiz e um trabalhador experiente, como vem ocorrendo agora cada vez mais desde a implantação dos novos dispositivos de formação para o magistério (Raymond & Lenoir, 1998). Essa relação de companheirismo não se limita a uma transmissão de informações,

mas desencadeia um verdadeiro processo de formação onde o aprendiz aprende, durante um período mais ou menos longo, a assimilar as rotinas e práticas do trabalho, ao mesmo tempo em que recebe uma formação referente às regras e valores de sua organização e ao seu significado. Para as pessoas que praticam o mesmo ofício, por exemplo, no âmbito dos estabelecimentos-escolares.

Em suma, pode-se dizer que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação. Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações (Durand, 1996; Montmolin, 1996; Terssac, 1996). Noutras palavras, as situações de trabalho parecem irreduzíveis do ponto de vista da racionalidade técnica do saber (Schön, 1983), segundo a qual a prática profissional consiste numa resolução instrumental de problemas baseada na aplicação de teorias e técnicas científicas construídas noutros campos (por exemplo, através da pesquisa, em laboratórios, etc.). Essas situações exigem, ao contrário, que os trabalhadores desenvolvam, progressivamente, saberes gerados e baseados no próprio processo de trabalho. Ora, são exatamente esses saberes que exigem tempo, prática, experiência, hábito, etc.

O que nos interessa, justamente, aqui, são as relações entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais dos professores de profissão que atuam no ensino primário e secundário, isto é, dos saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provêm, de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias. Este capítulo está dividido em três partes:

- Inicialmente, mostraremos em que aspectos o estudo dessas relações pode ser pertinente para melhor compreender a natureza dos saberes profissionais dos pro-

fessores; ao mesmo tempo, procuraremos situar-nos no campo mais amplo da literatura sobre os saberes que servem de fundamento para o ensino, precisando brevemente nossa perspectiva teórica.

- Em seguida, estudaremos algumas das relações existentes entre os saberes, o tempo e o trabalho, tais como se expressam nos fenômenos da história da vida, da aprendizagem pré-profissional do trabalho e da carreira dos professores.

- Finalmente, para concluir, proporemos uma reflexão e algumas pistas teóricas sobre as diversas relações existentes entre o tempo e os saberes profissionais, associando tudo isso com as questões da cognição, da identidade do trabalhador e do trabalho.

1. Por que esse interesse pelo tempo na construção dos saberes?

Abordar a questão dos saberes dos professores do ponto de vista de sua relação com o tempo não é tarefa fácil em si mesma. De fato, raros são os autores que trataram diretamente dessa questão como estamos fazendo agora. Tratemos então de justificá-la e de mostrar onde reside o seu interesse.

Nos últimos vinte anos, uma grande parte da literatura norte-americana sobre a formação dos professores, bem como sobre a profissão docente, tem tratado dos saberes que servem de base para o ensino e que os pesquisadores anglo-sa-

2. No que se refere aos aspectos empírico e metodológico, este capítulo se apóia nas pesquisas de Lessard & Tardif (1996) e Tardif & Lessard (2000), baseadas em entrevistas com 150 professoras e professores de profissão, bem como em observações feitas em sala de aula e nos estabelecimentos de ensino; também foram utilizados os dados coligidos por Raymond, Butt & Yamagishi (1993) e por Mikkamra (1998). Consultar esses trabalhos para obter maiores esclarecimentos com relação aos procedimentos metodológicos e ao quadro teórico. Salvo indicação contrária, os trechos do discurso dos professores citados neste texto são provenientes dessas pesquisas.

xões designam muitas vezes pela expressão *knowledge base*³. A expressão *knowledge base* pode ser entendida de duas maneiras: num sentido restrito, ela designa os saberes mobilizados pelos "professores eficientes" durante a ação em sala de aula (por exemplo, nas atividades de gestão da classe e de gestão da matéria), saberes esses que foram validados pela pesquisa e que deveriam ser incorporados aos programas de formação de professores (cf. Gauthier et alii, 1998); num sentido amplo, designa o conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar (Tardif & Lessard, 2000). Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc.). É a este segundo significado que está ligada a nossa própria concepção.

É necessário especificar também que atribuímos à noção de "saber" um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. *Essa nossa posição não é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus saberes*. De fato, os professores que consultamos e observamos ao longo dos anos falam de vários conhecimentos, habilidades, competências, talentos, formas de saber-fazer, etc., relativos a diferentes fenômenos ligados ao seu trabalho. Falam, por exemplo, do conhecimento da matéria e do conhecimento relativo ao planejamento das aulas e à sua organização. Tratam igualmente do conhecimento dos grandes princípios educacionais e do sistema de ensino, tecendo comentários sobre os programas e livros didáticos, seu valor e sua utilidade. Salientam diversas habilidades e atitudes: gostar de trabalhar com jovens e crianças, ser capaz de seduzir a turma, dar provas de imaginação, partir da experiência dos alunos, ter uma personalidade atraente, de-

3. Do lado francês, fala-se muito mais de "referenciais de competência" (cf. Paquay, Alliet, Charlier & Ferrenoud, 1996).

sempear o seu papel de forma profissional sem deixar de ser autêntico, ser capaz de questionar a si mesmo. Enfim, os professores destacam a sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu "saber-ensinar".

Em resumo, como vemos, os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correm, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar. Notemos também a importância que atribuem a fatores cognitivos: sua personalidade, talentos diversos, o entusiasmo, a vivacidade, o amor às crianças, etc. Finalmente, os professores se referem também a conhecimentos sociais partilhados, conhecimentos esses que possuem em comum com os alunos enquanto membros de um mesmo mundo social, pelo menos no âmbito da sala de aula. Nesse mesmo sentido, sua integração e sua participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho colocam igualmente em evidência conhecimentos e maneiras de ser coletivos, assim como diversos conhecimentos do trabalho partilhados entre os pares, notadamente a respeito dos alunos e dos pais, mas também no que se refere a atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino, etc.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compostos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. Vários autores tentaram organizar essa diversidade, propondo classificações ou tipologias relativas ao saber dos professores: Bourdoncle (1994), Doyle (1977), Gage (1978), Gauthier et alii (1998), Martin (1993), Martineau (1997), Mellouki & Tardif (1995),

Paguay (1993), Raymond (1993), Raymond, Butt & Yamagishi (1993), Shulman (1986). Todavia, essas numerosas tipologias apresentam dois problemas primordiais: por um lado, seu número e sua diversidade dão mostras do mesmo desmembramento da noção de "saber"; por outro, quando as comparamos, percebemos que se baseiam em elementos incomparáveis entre si. Por exemplo, algumas tratam de fenômenos sociais (Bourdondle, 1994), outras de princípios epistemológicos (Shulman, 1986; Martineau, 1997), outras de correntes de pesquisas (Martin, 1993; Raymond, 1993; Gauthier *et alii*, 1997) ou de modelos ideais (Paquay, 1993). Em suma, a proliferação dessas tipologias simplesmente desloca o problema e torna impossível uma visão mais "compreensiva" dos saberes dos professores como um todo.

Há alguns anos, propusemos uma primeira tentativa de solução para essa questão do "pluralismo epistemológico" dos saberes do professor (capítulo 1), através de um modelo de análise baseado na origem social. Essa interpretação procurava associar a questão da natureza e da diversidade dos saberes do professor à de suas fontes, ou seja, de sua proveniência social. Tal abordagem nos parece válida ainda hoje. A nosso ver, ela abrange melhor a diversidade dos saberes dos professores do que as diferentes tipologias propostas pelos autores precedentes. Ela permite evitar a utilização de critérios epistemológicos dissonantes que refilitam os postulados teóricos dos autores, propondo, ao mesmo tempo, um modelo construído a partir de categorias relacionadas com a trajetória percorrida pelos professores ao edificarem os saberes que utilizam efetivamente em sua prática profissional cotidiana (Raymond *et alii*, 1993).

O quadro seguinte propõe um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores. Ao invés de tentar propor critérios internos que permitam discriminar e compartimentar os saberes em categorias disciplinares ou cognitivas diferentes (por exemplo: conhecimentos pedagógicos e conhecimento da matéria; saberes teóricos e procedimentais, etc.), ele tenta dar conta do pluralismo do

saber profissional, relacionando-o com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência de trabalho. Também coloca em evidência as fontes de aquisição desse saber e seus modos de integração no trabalho docente.

Quadro 1 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Este quadro coloca em evidência vários fenômenos importantes. Em primeiro lugar, todos os saberes nele identifi-

cados são realmente utilizados pelos professores no contexto de sua profissão e da sala de aula. De fato, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua experiência e refêm certos elementos de sua formação profissional. Além disso, o quadro acima registra a natureza social do saber profissional: pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo "exteriores" ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros procedem das universidades; outros são oriundos da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento.

Os saberes que servem de base para o ensino são, aparentemente, caracterizados por aquilo que se pode chamar de sincretismo:

Sincretismo significa, em primeiro lugar, que seria vão, a nosso ver, procurar uma unidade teórica, ainda que superficial, nesse conjunto de conhecimentos, de saber-fazer, de atitudes e de intenções. Se é verdade que os professores possuem certas concepções a respeito do aluno, da educação, da instrução, dos programas, da gestão da classe, etc., tais

concepções não resultam, todavia, num esforço de totalização e de unificação baseadas, por exemplo, em critérios de coerência interna, de validade, etc. Noutros termos, um professor não possui habitualmente uma só e única "concepção" de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações. Se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica: assim como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, pois o artesão que os adotou ou adaptou pode precisar deles em seu trabalho. A associação existente entre todas as ferramentas e a relação do artesão com todas as suas ferramentas não é teórica ou conceitual, mas pragmática: elas estão todas lá porque podem servir para alguma coisa ou ser solicitadas no processo de trabalho. Ocorre o mesmo com os saberes que fundamentam o trabalho dos professores de profissão⁴.

Sincretismo significa, em segundo lugar, que a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica utilizado nas maneiras de conceber a formação dos profissionais e no qual os saberes antecedem a prática, formando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na ação. Os saberes dos professores não são oriundos sobretudo da pesquisa, nem de saberes codificados que poderiam fornecer soluções totalmente prontas para os problemas concretos da ação cotidiana, problemas esses que se apresentam, aliás, com frequência, como casos únicos e instáveis, tornando assim impossível a aplicação de eventuais técnicas demasiadamente padronizadas (Perrenoud, 1996).

4. Isso, entretanto, não quer dizer que, aos olhos do professor, esses saberes tenham todos o mesmo valor e utilidade. Alguns saberes serão mais importantes ou mais centrais que outros, conforme as situações (cf. capítulo 1).

Enfim, em terceiro lugar, por sincretismo deve-se entender que o ensino exige do trabalhador a capacidade de utilizar, na ação cotidiana, um vasto leque de saberes compostos. Ao agir, o professor se baseia em vários tipos de juízos práticos para estruturar e orientar sua atividade profissional. Por exemplo, para tomar uma decisão, ele se baseia com frequência em valores morais ou normas sociais; aliás, uma grande parte das práticas disciplinares do professor se baseia em juízos normativos relativos às diferenças entre o que é permitido e o que é proibido. Para atingir fins pedagógicos, o professor também se baseia em juízos provenientes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou. Ele se baseia, enfim, em sua "experiência vivida" enquanto fonte viva de sentidos a partir da qual o próprio passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro. Valores, normas, tradições, experiência vivida são elementos e critérios a partir dos quais o professor emite juízos profissionais. Desse ponto de vista, os saberes do professor, quando vistos como "saberes-na-ação" (*knowing-in-action*) (Schön, 1983), parecem ser fundamentalmente caracterizados pelo "polimorfismo do raciocínio" (George, 1997), isto é, pelo uso de raciocínios, de conhecimentos, de regras, de normas e de procedimentos variados, decorrentes dos tipos de ação nas quais o ator está concretamente envolvido juntamente com os outros, no caso, os alunos. Esse polimorfismo do raciocínio revela o fato de que, durante a ação, os saberes do professor são, a um só tempo, construídos e utilizados em função de diferentes tipos de raciocínio (indução, dedução, abdução, analogia, etc.) que expressam a flexibilidade da atividade docente diante de fenômenos (normas, regras, afetos, comportamentos, objetivos, papéis sociais) irreduzíveis a uma racionalidade única, como por exemplo a da ciência empírica ou a da lógica binária clássica.

Todavia, apesar de seu interesse, uma abordagem tipológica baseada na proveniência social dos saberes parece ser relativamente simplificador, pois dá a impressão de que todos os saberes são, de um certo modo, contemporâneos

dos outros e imóveis e encontram-se igualmente disponíveis na memória do professor, o qual buscaria nesse "reservatório de conhecimentos" aqueles que lhe são necessários no momento presente da ação. Mas as coisas não são tão simples assim. O que essa abordagem negligencia são as dimensões temporais do saber profissional, ou seja, sua inscrição na história de vida do professor e sua construção ao longo de uma carreira.

Essa inscrição no tempo⁵ é particularmente importante para compreender a genealogia dos saberes docentes. De fato, as experiências formadoras vividas na família e na escola se dão artes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e indicar o que ela retém dessas experiências. Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, o indivíduo dispõe, antes de mais nada, de referências de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória. Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor são, portanto, fortemente marcados por referências de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações que o professor de Química obrigava a fazer no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, e constitui o meio privilegiado de chegar a isso. Além do mais, tal como indicam Berger & Luckman (1980), a temporalidade é uma estrutura intrínseca da consciência: ela é coercitiva. Uma sequência de experiências de vida não pode ser invertida. Não há operação lógica que possa fazer com que se volte ao pon-

5. Trata-se, é claro, do tempo tal como é vivido e não do tempo cronológico expresso em termos de datas precisas. A reconstrução do desenvolvimento dos saberes docentes não pode ser confundida com a composição de crônicas ou com o estabelecimento de uma cronologia de experiências.

to de partida e com que tudo recomece⁶. A estrutura temporal da consciência proporciona a historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana como um todo e lhe permite atribuir, muitas vezes a posteriori, um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida. O professor que busca definir seu estilo e negociar, em meio a solicitações múltiplas e contraditórias, formas identitárias aceitáveis para si e para os outros (Dubar, 1992; 1994) utilizará referenciais espaço-temporais que considerará válidos para alicerçar a legitimidade das certezas experienciais que reivindica.

O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção. Este quadro dá também exemplos de diferentes fatores que poderiam ser levados em consideração para uma análise exaustiva do assunto.

Num único capítulo, é evidentemente impossível comentar todos os elementos identificados nesse quadro ou mesmo estudar um só deles em seus pormenores. Em relação à temática deste livro, porém, dois fenômenos merecem uma atenção particular:

Em primeiro lugar, o que chamamos de trajetória profissional. De acordo com uma abundante literatura (ver sínteses em Carter & Doyle, 1996; Raymond, 1998 e 1998a; Widen, Mayer-Smith & Moon, 1998), uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora, o que se sabe hoje

6. É óbvio que a constituição dos saberes docentes não segue a lógica operatória piagetiana.

é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo. Na América do Norte, percebe-se que a maioria dos dispositivos introduzidos na formação inicial dos professores não consegue mudá-los nem abalá-los. Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino. E tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais, tendências que são muitas e muitas vezes reforçadas pelos professores de profissão.

Em suma, tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. Desta forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação (Raymond *et alii*, 1993). Todavia, essa sedimentação não deve ser concebida como uma simples superposição de camadas de saberes independentes umas das outras em termos de conteúdo e de qualidade. Há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes. Assim, o que foi retido das experiências familiares ou escolares dimensiona, ou pelo menos orienta, os investimentos e as ações durante a formação inicial universitária. Por exemplo, por ocasião dos estágios de formação prática⁷, os professoran-

7. O estágio dura 800 horas e é realizado ao longo dos quatro anos de formação inicial para o magistério.

dos tendem a prestar atenção nos fenômenos da sala de aula em relação aos quais eles possuem expectativas ou representações fortes. Para que os professorandos prestem atenção em fenômenos menos familiares, os formadores afirmam ter que duplicar os seus esforços, multiplicar as demonstrações, destacar os comportamentos de alunos que foram ignorados e, finalmente, argumentar incessantemente contra o caráter parcial e limitado da eficácia das crenças anteriores possuídas pelos alunos-professores (Holt-Reynolds, 1992; McDiarmid, 1990; McDiarmid, Ball & Anderson, 1989; Maeste, 1996; Moussally, 1992).

Em segundo lugar, merece atenção aquilo que, no quadro 2, chamamos de trajetória profissional. Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças. A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras, etc.

É portanto nos dois fenômenos essencialmente temporais – a trajetória pré-profissional e a carreira – que desejamos demorar-nos nas páginas seguintes. Começaremos pelo estudo das fontes pessoais (ou pré-profissionais) do saber-ensinar e, em seguida, abordaremos as relações entre os saberes e a carreira. Na conclusão, tentaremos destacar, a partir desses fenômenos, certas relações entre os saberes, o tempo e o trabalho.

2. As fontes pré-profissionais do saber-ensinar: uma história pessoal e social

A socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades. Nesta seção, vamos tratar da socialização pré-profissional, que compreende as experiências familiares e escolares dos professores.

Em sociologia, não existe consenso em relação à natureza dos saberes adquiridos através da socialização. Schütz (1987) fala de “tipos” cognitivos que permitem incorporar as experiências cotidianas num reservatório (*stock*) de categorias cognitivas e linguísticas. Depois de Schütz, Berger e Luckman (1980), retomados por Dubar (1991), falam de saberes de base pré-reflexivos e pré-dados que funcionam como evidências e como uma reserva de categorias graças às quais a criança típica, ordena e objetiva seu mundo. Bourdieu (1972; 1980) os associa a esquemas interiorizados (*habitus*) que organizam as experiências sociais e permitem gerá-las. Os etnometodologistas (Coulon, 1990) os compararam a regras pré-reflexivas que estruturam as interações cotidianas. Giddens (1987) designa-os pelo termo de “competência”, que estrutura a consciência prática dos atores sociais. Os cognitivistas falam dos conhecimentos anteriores estocados na memória a longo prazo sob a forma de figuras ou de esquemas; outros autores falam de “preconcepções”, de teorias implícitas, de crenças, etc. De qualquer modo, trata-se de representar os *desempenhos* e as *capacidades* sociais e culturais dos indivíduos, que são ricas, variadas e variáveis, graças a um conjunto mais restrito de saberes subjacentes que permitem compreender como esses desempenhos são gerados. A idéia de base é que esses “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (familiares, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social.

No campo do ensino, os trabalhos referentes às histórias de vida de professores remontam aos anos 80, e os que tratam da socialização pré-profissional datam somente de uma década. Esses trabalhos defendem a idéia de que a prática profissional dos professores coloca em evidência saberes oriundos da socialização anterior à preparação profissional formal para o ensino. Eles mostram (Carter & Doyle, 1996; Raymond *et alii*, 1993; Raymond, 1998 e 1998a) que há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, especialmente aquelas que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno.

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de preconcepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar.

Todavia, a maioria dos trabalhos empíricos dedicados a essa questão são de origem anglo-saxônica. Não é certo, portanto, que os seus resultados sejam diretamente aplicáveis ao grupo de professores que estudamos (professores francófonos do Quebec). As únicas pesquisas que tratam explicitamente dos professores do Quebec são aquelas realizadas por Raymond *et alii* (1993)⁸ e por Lessard & Tardif (1996). São, portanto, os resultados dessas pesquisas que vamos apresentar e discutir brevemente.

8. Os autores estudaram 80 documentos autobiográficos de futuros professores e 10 histórias de vida de professores experientes (p. 151). No caso dos professores experientes, foi dada uma atenção particular às experiências anteriores à preparação formal para o magistério citadas espontaneamente pelos mesmos.

A pesquisa de Raymond, Butt e Yamagishi (1993)

Ao mesmo tempo em que propõem uma síntese teórica de outros trabalhos, estes autores apresentam assim seus resultados:

Todas as autobiografias mencionam que experiências realizadas antes da preparação formal para o magistério levam não somente a compreender o sentido da escolha da profissão, mas influem na orientação e nas práticas pedagógicas atuais dos professores e professoras (p. 149).

Eles identificam, então, vários fenômenos que confirmam essa constatação. Por exemplo, a vida familiar e as pes-soas significativas na família aparecem como uma fonte de influência muito importante que modela a postura da pes-soa toda em relação ao ensino. As experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático. Acrescentam-se também a isso experiências marcantes com outros adultos, no âmbito de atividades extra-escolares ou outras (atividades coletivas: esportes, teatro, etc.). Os autores notam também, nos alunos em formação, "a persistência dos saberes sobre a adolescência expressos em termos de impressões, de percepções globais e de juízos indiferenciados, fortemente im-pregnados de afetos. Tais saberes comportam padrões de atribuição, explicações, teorias psicológicas implícitas referentes a diversas características dos adolescentes" (p. 159). Além disso, os escritos autobiográficos "fazem referência, com mais frequência e de forma mais explícita, aos amigos, a experiências vividas com grupos de pares ou às relações amorosas dos futuros professores a fim de identificar as fontes de suas representações" (p. 160-161).

Diversos trabalhos biográficos, a maioria das vezes realizados por formadores no âmbito das disciplinas da formação inicial, permitem identificar experiências familiares, escolares ou sociais, citadas pelos alunos-professores como fontes de suas convicções, crenças ou representações e apre-

sentadas freqüentemente como certezas, relacionadas com diversos aspectos do ofício de professor: papel do professor, aprendizagem, características dos alunos, estratégias pedagógicas, gestão da classe, etc.⁹ Por exemplo, Clandinin (1985, 1989) e d'Elbáz (1983) ressaltam a contribuição das variáveis pessoais na organização cotidiana da sala de aula. No que diz respeito à socialização escolar, o estudo de Holt-Reynolds (1992, citado por Raymond, 1998a, b) sobre as concepções do ensino e da aprendizagem existentes entre futuros professores do secundário mostra que estes aderem "espontaneamente" a uma visão tradicionalista do ensino e do aluno. Eles resistem aos esforços de um formador que argumente em favor de uma concepção ativa do estudo e da compreensão de textos, a qual, no tangente às práticas pedagógicas, supõe que os alunos sejam levados a trabalhar o mais rápido possível em tarefas que exijam a manipulação e o processamento de informações. Os futuros professores rejeitam a idéia de que os alunos estejam sendo passivos quando ouvem o professor. O que conta é que o professor apresente os conhecimentos de maneira interessante para os alunos. De acordo com esses futuros professores, "a aprendizagem dos alunos depende do interesse; se um aluno não está interessado, não aprende; certas matérias devem ser ensinadas de maneira expositiva; a aula expositiva estimula o desenvolvimento do interesse pela literatura" (Raymond, 1998a).

Outros pesquisadores também se interessaram por essa questão. Em sínteses de pesquisas que tratam dos conhecimentos, crenças e predisposições dos alunos-professores, Borko & Putnam (1996), Calderhead (1996), Carter & Anders (1996), Carter & Doyle (1995, 1996), Richardson (1996) e Wiedein *et alii* (1998) colocam em evidência o fato de que as crenças dos professores que se encontram em formação inicial remetem a esquemas de ação e de interpretação implícitos, estáveis e resistentes através do tempo. Pode-se formu-

9. Ver as sínteses de pesquisas de Borko & Putnam (1996), Carter & Doyle (1996), Richardson (1996) e Wiedein *et alii* (1998).

lar a hipótese de que são esses esquemas que, em parte, dão origem à rotinização do ensino, na medida em que tendem a reproduzir os comportamentos e as atitudes que constituem a essência do papel institucionalizado do professor. É o que mostra particularmente a análise das entrevistas de Holt-Reynolds (1992), ou seja, que a visão tradicionalista do ensino tem raízes na história escolar anterior desses futuros professores, os quais concebem o ensino a partir de sua própria experiência como alunos no secundário. Eles dizem ter aprendido através de aulas expositivas em que o professor apresentava a matéria de tal maneira que despertava e mantinha o interesse dos alunos. Além disso, eles julgam, sempre a partir de suas experiências como alunos, que seus futuros alunos serão incapazes de compreender os livros didáticos ou os textos por si mesmos. De acordo com Raymond *et alii* (1993), esses esquemas de ação e essas teorias atributivas são, em grande parte, implícitos, fortemente impregnados de afetos e percebidos pelos jovens professores como certezas profundas. Eles resistem ao exame crítico durante a formação inicial e perduram muito além dos primeiros anos de atividade docente.

As pesquisas de Lessard & Tardif (1996) e Tardif & Lessard (2000)

Embora esta pesquisa não visasse reconstruir a história de vida dos professores a partir de uma metodologia narrativa, elementos similares à pesquisa anterior foram espontaneamente abordados pelos professores interrogados ou postos em evidência pela análise.

Vários professores falaram da origem infantil de sua paixão e de sua opção pelo ofício de professor.

Eu era bem pequena e já sabia que ia ensinar. Era um sonho que eu queria realizar de qualquer jeito. Acho que era uma coisa visceral, que estava dentro de mim, e eu nunca pensei que poderia fazer outra coisa.

Muitos professores, especialmente mulheres, falaram da origem familiar da escolha de sua carreira, seja porque provinham de uma família de professores, seja porque essa profissão era valorizada no meio em que viviam. Encontrase aqui a idéia de "mentalidade de serviço" peculiar a certas ocupações femininas. A esse respeito, Atkinson & Delamont (1985) apontam uma idéia interessante com relação ao "auto-recrutamento" para o magistério: eles notam que, embora a experiência pessoal na escola seja significativa na escolha do magistério, ela seria menos importante do que o fato de ter parentes próximos na área da educação, o que refletiria um recrutamento ligado à tradição oral dessa ocupação, aos efeitos da socialização por antecipação (Lortie, 1975) no ofício de professor, efeitos esses induzidos pela observação, em casa, do *habitus familiar* e de um dos pais concentrado em tarefas ligadas ao ensino.

Ih! Isso já está tão longe. Você está me fazendo voltar na minha história pessoal. Talvez seja porque minha mãe foi professora.

Bom. Primeiro, minha mãe tinha ensinado antes de se casar - cinco anos. Depois, minhas duas irmãs mais velhas também estudavam para serem professoras. Então, acho que é muito uma história de família.

Outros professores também falaram da influência de seus antigos professores na escolha de sua carreira e na sua maneira de ensinar. Entre 1965 e 1980, embora o sistema de educação tivesse sofrido mudanças importantes, especialmente nas práticas pedagógicas e nos currículos, alguns professores nos disseram que continuavam aplicando o que haviam aprendido na Escola Normal, que era, na época, a instância de reprodução da pedagogia tradicional.

Eu acho que são professores que encontrei e que eu achava que trabalhavam de maneira muito interessante com os alunos. É um retorno ao passado meio difícil, porque, naquele momento, esses professores que me marcaram, é provável que alguns deles nunca tenham sabido da influência

que tiveram numa decisão que estava se formando pouco a pouco.

Eu não queria fazer o primário. Depois, no secundário, sei lá, devo ter tido professores que me marcaram, que me fizeram gostar do estilo do ensino secundário.

Outros, ainda, falaram de experiências escolares importantes e positivas, como por exemplo o prazer que tinham em ajudar os outros alunos da sala sempre que havia oportunidade. Em certos casos, tais experiências são suficientemente importantes e gratificantes para ter determinado a escolha da carreira.

Sim. Pra mim, foi uma coisa que veio tranquilamente. Eu não hesitei. Eu gostava de ajudar os outros. É preciso realmente querer ajudar os outros.

Observa-se também, em muitos professores, a persistência na profissão e uma importante relação afetiva com as crianças. Essa relação aparece bem antes de assumirem suas funções, aliás antes da formação inicial, e se mantém em seguida. Os professores dão também muita importância à aquilo que são como "pessoas", e alguns chegam até a dizer "que foram feitos para isso, para ensinar". Um tal "sentimento" tende a naturalizar o saber-ensinar e a apresentá-lo como sendo inato:

Ensinar é uma questão de personalidade. Uma pessoa que é capaz de tomar iniciativas, de se interessar pelos alunos, de dialogar com eles, de fazer projetos vai se dar bem no ensino.

Eu estava no segundo ano primário. Tinha um garotinho na minha classe que não ia passar. Aí a professora veio me ver e me perguntou: você pode tomar conta dele? E eu recuperei o garotinho no segundo ano. Já nessa época eu tinha isso no sangue. O ensino é uma coisa inata em mim.

Nessa perspectiva, o ensino se assemelha a uma arte:

Ensinar é uma arte. É possível tornar certas coisas científicas, mas, comunicar-se, mesmo que a gen-

te desenvolva certas habilidades, é sempre uma coisa emocional.

Quando os professores atribuem o seu saber-ensinar à sua própria "personalidade" ou à sua "arte", parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente "natural" ou "inata", mas é, ao contrário, moldada ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização. Além disso, essa naturalização e essa personalização do saber profissional são tão fortes que resultam em práticas as quais, muitas vezes, reproduzem os papéis e as rotinas institucionalizadas da escola. Vê-se aqui uma certa lógica circular peculiar à *naturalização das práticas sociais*: "sou um bom professor porque sou feito para esse trabalho, é uma coisa inata em mim, eu domno naturalmente a arte de ensinar; mas sou justamente um bom professor porque atendo adequadamente às expectativas sociais em relação aos comportamentos e às atitudes institucionalizadas que dão origem ao meu papel". Em última análise, o saber-ensinar seria a coincidência perfeita entre a personalidade do ator e o papel do agente, ambos justificando-se assim mutuamente.¹⁰ Em suma, o que essa lógica circular de justificação revela é essa função de mediação que a história de vida exerce entre os saberes do indivíduo e os papéis e atitudes das equipes de trabalho: a "personalidade", enquanto racionalização construída a partir do sucesso como aluno e como professor, mostra como o indivíduo responde às normas institucionalizadas e como a equipe de trabalho, em troca, seleciona e valoriza essas "personalidades" que se acham em conformidade com os papéis institucionalizados.

Os resultados obtidos nessas pesquisas (Lessard & Tardif, 1996; Tardif & Lessard, 2000; Raymond *et alii*, 1993) sublinham a importância da história de vida dos professores, em particular a de sua socialização escolar, tanto no que diz

respeito à escolha da carreira e ao estilo de ensino quanto no que se refere à relação afetiva e personalizada no trabalho. Eles mostram que o "saber-ensinar", na medida em que exige conhecimentos da vida, saberes personalizados e competências que dependem da personalidade dos atores, de seu saber-fazer pessoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão. Eles mostram também que a relação com a escola já se encontra firmemente estruturada no professor iniciante e que as etapas ulteriores de sua socialização profissional não ocorrem num terreno neutro. Eles indicam, finalmente, que o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, *os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo.*

Todavia, por pertencerem ao tempo da vida anterior à formação profissional formal dos atores e à aprendizagem efetiva do ofício de professor, esses saberes sociais não permitem representar o saber profissional: eles tornam possível o fato de poder fazer carreira no magistério, mas não bastam para explicar o que também faz da experiência de trabalho uma fonte de conhecimentos e de aprendizagem, o que nos leva agora a considerar a construção dos saberes profissionais no próprio decorrer da carreira profissional.

3. A carreira e a edificação temporal dos saberes profissionais

Adotando o ponto de vista da Escola de Chicago, pode-se conceber a carreira como a trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações, pouco importa seu grau de estabilidade e sua identidade. A carreira consiste numa sequência de fases de integração numa ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza. O estudo da carreira procede, assim, tanto da análise da posição ocupada pelos indivíduos num dado momento do

10. Este seria, então, um caso extremo, pois os professores negociam suas identidades profissionais e se atastam frequentemente das normas institucionais ou de papéis que a instituição parece veicular (Dubet, 1994; Lacey, 1977).

tempo quanto de sua trajetória ocupacional¹¹. Na medida em que procura levar em consideração as interações entre os indivíduos e as realidades sociais representadas pelas ocupações, a análise da carreira deve apoiar-se no estudo de dois tipos de fenômenos interligados: a institucionalização da carreira e sua representação subjetiva entre os atores.

A institucionalização da carreira denota o fato de que se trata de uma realidade social e coletiva, e que os indivíduos que a exercem são membros de categorias coletivas de atores que os precederam e que seguiram a mesma trajetória, ou uma trajetória sensivelmente idêntica. Pertencer a uma ocupação significa, portanto, para os indivíduos, que os papéis profissionais que são chamados a desempenhar remetem a normas que devem adotar no tocante a essa ocupação. Essas normas não se limitam a exigências formais relativas às qualificações dos membros de uma ocupação, mas abrangem também atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura. Além disso, são normas não necessariamente formalizadas; muitas delas são informais e devem ser aprendidas no âmbito da socialização profissional, no contato direto com os membros que atuam na escola e com a experiência de trabalho.

Quanto à dimensão subjetiva da carreira, ela remete ao fato de que os indivíduos dão sentido à sua vida profissional e se entregam a ela como atores cujas ações e projetos contribuem para definir e construir sua carreira. Desse ponto de vista, a modelação de uma carreira situa-se na confluência entre a ação dos indivíduos e as normas e papéis

11. Deve ficar claro, entretanto, que a carreira não corresponde, hoje, a um modelo único. Na verdade, com o desenvolvimento das ocupações modernas, constata-se que as carreiras se estendem muito além das profissões fortemente estratificadas e regidas por sistemas hierárquicos de recompensas e por papéis. Aliás, em nosso trabalho anterior (Lessard & Tardif, 1996), analisamos em que sentido a modernização do ensino coincidiu, historicamente, com a emergência das carreiras nessa ocupação. Por outro lado, no ensino ou noutras áreas, a precarização crescente do emprego e a multiplicação de novas relações com o trabalho indicam que a idéia de fases não corresponde de modo algum a um processo sequencial e linear, lógico ou natural (Mukamura, 1999).

que decorrem da institucionalização das ocupações, papéis estes que os indivíduos devem "interiorizar" e dominar para fazerem parte de tais ocupações. Em contrapartida, a ação dos indivíduos contribui, por exemplo, para remodelar as normas e papéis institucionalizados, para alterá-los a fim de levar em conta a situação dos novos "insumos" ou das transformações das condições de trabalho. A carreira é, portanto, fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem.

A maneira de abordar a carreira, situando-a na interface entre os atores e as ocupações, ou entre o "ator e o sistema", como diriam Crozier & Friedberg (1981), e considerando-a, ao mesmo tempo, como um constructo psicossocial modelado pela interação entre os indivíduos e as categorias ocupacionais, permite perceber melhor o papel que o saber profissional desempenha nas transações entre o trabalhador e seu trabalho. De fato, concebida em conexão com a história de vida e com a socialização (pré-profissional e profissional), a carreira revela o caráter subjetivo, experiencial e idiossincrático do saber do professor (Butt & Raymond, 1987, 1989; Butt, Raymond & Yamagishi, 1988; Butt, Townsend & Raymond, 1990; Clandinin, 1985; Connelly & Clandinin, 1985). Ela permite, ao mesmo tempo, perceber melhor a dimensão historicamente construída dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser do professor, na medida em que estes são incorporados às atitudes e comportamentos dele por intermédio de sua socialização profissional. Desse ponto de vista, ela permite fundamentar a prática do professor - o que ele é e faz - em sua história profissional.

Acreditamos que esses poucos elementos conceituais relativos à carreira sejam suficientes para demonstrar a necessidade de estudar os saberes profissionais dos professores, situando-os num quadro dinâmico, genético e diacrônico. A seguir, vamos tratar inicialmente da carreira dos professores regulares e permanentes, estudando, em seguida, o

caso dos professores que vivem em situação precária, os quais representam, atualmente, uma parte importante da profissão docente e, contrariamente aos primeiros, vivem trajetórias profissionais mais complexas e "hachuradas", com repercussões na própria aprendizagem do magistério e na edificação dos saberes profissionais.

As fases iniciais da carreira e a experiência de trabalho

Uma constatação importante sobressai do nosso material e dos outros diferentes estudos: os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo aos processos através dos quais eles são adquiridos no âmbito de uma carreira no ensino.

Concretamente, entre os professores entrevistados que possuem um emprego estável no ensino, as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Por outro lado, o início da carreira representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, este processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamaram de "choque com a realidade", "choque de transição" ou ainda "choque cultural", noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho. Porém, antes de apresentar nossos dados sobre essas questões, vejamos o que diz a literatura a esse respeito.

Eddy (1971) fez uma descrição do início da carreira que se tornou "clássica" para o ensino, distinguindo três fases ou etapas nesse processo:

A primeira fase, na transição do idealismo para a realidade, é marcada pela reunião formal de ori-

Num certo sentido, trata-se de um rito de passagem da condição de estudante à de professor. Os novatos descobrem, por exemplo, que discussões básicas sobre os princípios educacionais ou sobre as orientações pedagógicas não são realmente importantes na sala dos professores.

entação que ocorre vários dias antes do início do ano letivo (p. 183) (tradução livre).

A segunda fase corresponde à iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola.

O grupo informal de professores inicia os novatos na cultura e no folclore da escola. Diz-se claramente aos novatos que devem interiorizar esse sistema de normas. Os novatos são também integrados a respeito do sistema informal de hierarquia entre professores. Embora não sendo reconhecido pela administração, esse grupo, em particular aqueles que estão no topo dessa hierarquia, exerce uma profunda influência sobre o funcionamento cotidiano da escola. Os novos professores, principalmente os mais jovens, compreendem rapidamente que estão na parte mais baixa da hierarquia, sujeitos ao controle de diversos subgrupos acima deles. Em contato com esses grupos, eles ficam por dentro de elementos como a roupa apropriada, assuntos aceitáveis nas conversas e qual o comportamento adequado. Essas regras informais, que tratam essencialmente de assuntos não-acadêmicos, representam um segun-

do choque com a realidade para os novos professores. É na famosa (ou infame) sala dos professores que essas normas são inculcadas e mantidas (Eddy, 1971: 186) (tradução livre).

Finalmente, a terceira fase está ligada à descoberta dos alunos "reais" pelos professores. Os alunos não correspondem à imagem esperada ou desejada: estudiosos, dependentes, sensíveis às recompensas e punições, desejosos de aprender (Eddy, 1971: 186).

Outros autores (Huberman, 1989; Vonk, 1988; Vonk & Schras, 1987; Griffin, 1985; Feiman-Nemser & Remillard, 1996; Ryan *et alii*, 1980) consideram que os cinco ou sete primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes, e às vezes contraditórios, nos novos professores. Esses anos constituem, segundo os autores, um período realmente importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho. Nesse sentido, os autores interessam-se pela socialização profissional dos professores, falam de um segundo fenômeno de marcação¹² que caracterizaria a evolução da carreira docente (Lortie, 1975; Gold, 1996; Zeichner & Gore, 1990). Haveria duas fases durante os primeiros anos de carreira:

1) Uma fase de exploração (de um a três anos), na qual o professor escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos etc.) e experimenta diferentes papéis. Essa fase varia de acordo com os professores, pois pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição. Essa fase é tão crucial que leva uma porcentagem importante (Gold, 1996, fala de 33%, baseando-se em dados americanos) de iniciantes a

12. Como vimos anteriormente, o primeiro fenômeno de marcação ocorreria durante a socialização pré-profissional, por ocasião da socialização escolar.

abandonar a profissão, ou simplesmente a se questionar sobre a escolha da profissão e sobre a continuidade da carreira, conforme a importância do "choque com a realidade". É o que observa Veenman (1984: 144) ao dizer:

Na verdade, o choque com o real se refere à assimilação de uma realidade complexa que se apresenta incessantemente diante do novo professor, todos os dias que Deus dá. Essa realidade deve ser constantemente dominada, particularmente no momento em que se está começando a assumir suas funções no ensino (tradução livre).

2) A fase de estabilização e de consolidação (de três a sete anos), em que o professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem as suas capacidades. Além disso, essa fase se caracteriza por uma confiança maior do professor em si mesmo (e também dos outros agentes no professor) e pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos (gestão da classe, planejamento do ensino, apropriação pessoal dos programas, etc.), o que se manifesta através de um melhor equilíbrio profissional e, segundo Wheeler (1992), de um interesse maior pelos problemas de aprendizagem dos alunos, ou seja, o professor está menos centrado em si mesmo e na matéria e mais nos alunos.

Entretanto, é preciso compreender que a estabilização e a consolidação não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira, mas em função também dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão. Por exemplo, as pesquisas sobre os professores suíços de Genebra e do cantão de Vaud (Huberman, 1989; Huberman *et alii*, 1989) indicam que certas condições são necessárias para que a "estréia" na profissão seja mais fácil e para que haja consolidação da profissão e estabilização na carreira, entre as quais: ter turmas com as quais seja fácil lidar, um volume de trabalho que não consuma todas as energias do professor, o apoio da direção ao invés de um controle "policia", um vínculo defi-

nitivo com a instrução (conseguir um emprego regular, estável), colegas de trabalho "acessíveis" e com os quais se pode colaborar, etc.

O que acontece quando aplicamos essas idéias ao nosso material empírico? É possível aplicar a ele as fases e etapas propostas pela literatura e fazer uma associação entre "saber, tempo e carreira"?

No material que recolhemos junto a professores regulares, as relações entre o desenvolvimento do saber profissional e a carreira parecem bastante claras em vários casos.

Como dizíamos, é no início da carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, estando ligada à experiência de trabalho. A experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula. Ela vem também confirmar a sua capacidade de ensinar. Os saberes não poderiam desempenhar seu papel predominante sem um elemento integrador, o conhecimento de eu profissional nesse ofício de relações humanas, conhecimento esse que vai dar ao professor experiente uma coloração idiossincrática. A tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional.

O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho. Ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar condições de trabalho difíceis, notadamente no que se refere a elementos como o interesse pelas funções, a turma de alunos, a carga de trabalho, etc. Foi, então, através da prática e da experiência que eles se desenvolveram em termos profissionais.

A formação teórica, pouco que ela tenha sido adquirida na Universidade ou na Escola Normal, não é completamente inútil, mas não pode substituir a experiência.

Eu tenho a impressão de que isso é um princípio, na pedagogia: você aprende quando faz.

Finalmente, uma outra fonte de aprendizagem do trabalho é a experiência dos outros, dos pares, dos colegas que dão conselhos:

Foi a cabeça que mergulhei primeiro no ensino. E vi que há uma desproporção entre o que se faz nos cursos universitários e o que se vive na realidade. (...) Há muita idealização. A gente é obrigada a abandonar muita coisa. (...) Eu não sei se tenho idéias preconcebidas. No que se refere realmente à sala de aula, quem me ensinou realmente as coisas foram os colegas à minha volta. Meus melhores professores são eles.

Essa fase crítica e de distanciamento dos conhecimentos acadêmicos anteriores provoca também um reajuste nas expectativas e nas percepções anteriores. É necessário rever a concepção anterior de "professor ideal". Com o passar do tempo, os professores aprendem a compreender melhor os alunos, suas necessidades, suas carências, etc. Com efeito, o "choque com a realidade" força a questionar essa visão idealista partilhada pelos professores novatos, visão essa que, por uma questão de sobrevivência, deve ser apagada:

Quando a gente começa a ensinar, pensa que tem todos os poderes. Estamos persuadidas de que, com a gente, a criança vai aprender tudo direito. E que a gente vai ser paciente, gentil... e aí não funciona. A gente vai ficando com menos expectativas. A gente consegue fazer coisas interessantes, mas não faz milagres...

Também se observa uma delimitação dos territórios de competência e de atuação do professor. As mudanças não se limitam a uma questão de eficiência, "mas à maneira de viver as coisas e de compreender seu ambiente de trabalho",

no momento em que o professor consegue especificar e separar o seu papel e as suas responsabilidades do papel e das responsabilidades dos outros, principalmente no que diz respeito aos pais. Aí ele consegue chegar a assumir apenas aquilo que lhe compete enquanto professor:

Não é tanto o que eu vivo; isso não mudou tanto assim. Continua havendo alunos, um professor e um programa. Nessa história também tem coisas imutáveis. Mas a minha maneira de viver isso mudou. Eu sei muito mais o que me compete e o que compete aos outros, e aí consigo dormir melhor.

Ele também sabe separar as coisas, no que diz respeito ao seu papel na aprendizagem dos alunos:

Todos os meus anos de experiência me permitiram compreender que se pode aprender tudo com o tempo e que o meu papel consiste muitas vezes em colocar o aluno na pista de uma aprendizagem possível. Certas aprendizagens são longas e, em um ano, nenhum aluno e nenhum professor podem fazer milagres. Mas se um pedaço do caminho já tiver sido feito, minha missão está cumprida.

Com o tempo, os professores aprendem a conhecer e a aceitar seus próprios limites. Esse conhecimento torna-os mais flexíveis. Eles se distanciam mais dos programas, das diretrizes e das rotinas, embora respeitando-os em termos gerais:

Mas se não deu certo uma vez, eu não recomeço. Não faço a mesma coisa de novo. Apresento outra coisa. Vamos fazer outra coisa hoje. E aí começo uma nova atividade.

O domínio progressivo do trabalho provoca uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções. Esse domínio está relacionado, inicialmente, com a matéria ensinada, com a didática ou com a preparação da aula. Mas são sobretudo as competências li-

gadas à própria ação pedagógica que têm mais importância para os professores. Eles mencionam competências de liderança, de gerenciamento, de motivação.

Não se deve estar sempre empurrando as pessoas e dizendo: "Vamos, façam isso." Deve-se ir na frente, puxando as pessoas e dizendo: "Façam como eu, sigam-me." Essa é a minha maneira de ver as coisas.

Tais competências são adquiridas com o tempo e com a experiência de trabalho:

Recebo estagiários com frequência na minha classe e, para eles, é sempre uma descoberta quando colocam o pé na minha sala de aula. Eles cursaram muitas disciplinas, mas eles mesmos dizem: quando você coloca o pé numa sala de aula com 30 crianças, as disciplinas que você cursou ficam longe demais. São as crianças de oito e meia às três horas... É a linha de tiro... Você tem que mantê-los ocupados e se ocupar também.

Em suma, constata-se que a evolução da carreira é acompanhada geralmente de um domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da profissão.

Os professores em situação precária

Entretanto, é preciso relativizar esse modelo de carreira, pois ele vale sobretudo para os professores regulares e permanentes¹³. Os professores que estão em situação precária vivem outra coisa e sua experiência relativa à aprendizagem

13. No Quebec, os anos 80 e o início dos anos 90 foram marcados por crises econômicas e uma queda de contenção de despesas importante, diminuição do corpo docente das escolas públicas, excesso de professores, diminuição das necessidades de contratação, etc. (Lessard & Tardif, 1996; Bousquet, 1990; Conseils des Universités, 1986). Esta situação provocou, entre outras coisas, uma redução na contratação de jovens professores, a precarização do trabalho, particularmente entre os mais jovens, e, finalmente, a constituição de um importante exército de reserva estimado em aproximadamente 50.000 professores temporários ou subempregados (Bousquet, 1990), ou seja, por volta de 45% dos docentes.

gem da profissão é mais complexa e mais difícil, pois comporta sempre uma certa distância em relação à identidade e à situação profissional bem definida dos professores regulares. É difícil pensar na consolidação de competências pedagógicas enquanto os professores com serviços prestados não tiverem adquirido um mínimo de estabilidade. Uma grande flutuação nas funções ocupadas, de um ano para o outro, pode até provocar, segundo Nault (1994), a erosão das competências. Por exemplo, os professores em situação precária levam mais tempo para dominar as condições peculiares ao trabalho em sala de aula, pois mudam frequentemente de turma e defrontam-se com as turmas mais difíceis. Nesse sentido, sua busca de um bem-estar pessoal na realização desse trabalho é muitas vezes contrariada por inúmeras tensões decorrentes de sua situação precária. Mukamura (1999) estudou com profundidade as trajetórias de inserção de vinte professores novatos, do primário e do secundário, em situação precária. Ela mostra que a precariedade tem conseqüências psicológicas, afetivas, relacionais e pedagógicas provocadas pelas mudanças profissionais vividas por esses professores. Seu estudo indica também que a carreira deles não segue o mesmo modelo que a dos professores que obtiveram rapidamente a permanência no emprego, como ocorria nas décadas de 1950 a 1970. Vejamos como a precariedade afeta a aprendizagem da profissão e a aquisição dos saberes profissionais. O fenômeno principal aqui é, essencialmente, o da instabilidade da carreira, caracterizada por mudanças freqüentes e de natureza diferente (turma, escola, Comissão Escolar¹⁴, etc.). Essas numerosas mudanças tornam difícil a edificação do saber experiencial no início da carreira.

Uma primeira dificuldade vivida pelos professores em situação precária diz respeito à impossibilidade de viver uma relação seguida com os mesmos alunos. Este problema ocorre particularmente com os suplentes ocasionais ou ain-

da com os professores em situação precária que obtêm várias contratações sucessivas num mesmo ano letivo. Os professores ensinam aqui e acolá, perdem "suas turmas" para quem assumiu outras e sentem-se frustrados por perderem turmas com as quais se haviam habituado e com as quais tudo estava indo bem.

Aí, no mês de fevereiro, "tchau, tchau". Às vezes dói perder certas turmas com as quais as coisas estavam indo tão bem.

Certos professores chegam a ficar numa mesma escola mais de um ano consecutivo. Outros, no entanto, mudam de escola várias vezes, praticamente no fim de cada contrato, especialmente nos primeiros anos de trabalho. A instabilidade é uma dura realidade para os jovens professores em situação precária, pois o fim do contrato representa muitas vezes, segundo eles, uma ruptura com a escola e com os alunos aos quais eles se haviam apegado.

É muito triste (o fim de um contrato), porque a gente deixa a escola à qual a gente se apegou, as crianças a quem a gente ficou apegada. (...).

Por outro lado, embora a mudança da área de ensino principal seja pouco freqüente, observa-se que os jovens professores em situação precária assumem, paralelamente, de modo parcial, carga horária em outras disciplinas, as quais mudam de um ano para outro à medida que eles mudam de escola. O resultado disso é que eles não somente percorrem várias escolas, mas "passam" também por mais de uma área de ensino e por várias disciplinas e matérias. As implicações no trabalho cotidiano são consideráveis: é preciso recomençar sempre, ou quase sempre, do zero, e, com o tempo, isso se torna fastidioso e difícil de suportar. Diante dessas mudanças, os jovens professores dizem estar sempre num perpétuo reconhecimento, tanto no que diz respeito à preparação do material e das aulas quanto em relação à compreensão da matéria, ou do próprio programa, e à aprendizagem que isso implica, o que exige deles um grande investimento de tempo e energia para poderem cumprir com suas tarefas.

14. Unidade administrativa que engloba várias escolas de um determinado território.

O que você faz, quando passa de uma matéria pra outra? Você passa um fim de semana nisso, suas noites naquilo. E aí você fica correndo atrás dos professores para lhe explicarem uma noção que não entendeu. Sempre com um certo receio de aparecer diante dos alunos, porque eles sabem que você tem um ponto fraco. Os alunos são bonzinhos, mas também podem ser malandros quando estão num grupinho. Só estou querendo mostrar o quanto já trabalhei, e ainda hoje trabalho, à noite, em casa, regularmente.

Os dados de que dispomos nos mostram que os professores entrevistados mudaram muito de série e trabalharam muitas vezes em várias séries paralelamente. Mesmo sendo na mesma disciplina e no mesmo nível de ensino, a mudança de série representa toda uma adaptação para esses professores, porque nenhuma série é realmente como a outra. Por exemplo, "o terceiro ano do secundário não é exatamente como o quinto ano"¹⁵, observa um professor. Em suma, de uma série para outra, há todo um esforço a ser feito para reorganizar os conteúdos, adaptar a matéria e torná-la interessante em função da nova clientela.

É também uma questão de atitude e de adaptação à linguagem, pois cada faixa etária possui suas próprias características às quais o professor, em seu ensino, não pode ficar indiferente. Segundo as palavras de um professor, passar de uma série para a outra exige toda uma mudança de atitude e de linguagem: ora é preciso ser muito severo e ora um pouco mais tolerante, conforme a série (e, por conseguinte, conforme a idade) dos alunos.

Isso (a passagem do 3º ao 4º ou 5º ano do secundário) representa uma adaptação. Acho que é preciso ser capaz de se adaptar, porque a gente não fala da mesma maneira com os alunos do 3º e com os alunos do 5º ano, e a gente também não age da mesma

15. No sistema escolar quebequense, o primário tem seis anos e o secundário, cinco (N. do T.).

maneira com os alunos do 3º e do 5º. Acho que é principalmente uma questão de linguagem. Não é a mesma linguagem que você usa com os alunos do 3º e com os alunos do 5º. A gente acaba sendo um pouco mais permissivo com os alunos do 3º ano porque eles são mais jovens.

As mudanças de série exigem, portanto, uma grande adaptação e uma flexibilidade que nem sempre são fáceis, principalmente quando o professor tem várias séries ao mesmo tempo (paralelamente) e/ou trabalha com ciclos de ensino diferentes e se depara, assim, constantemente, com mudanças instantâneas ou quase instantâneas. O trecho seguinte resume muito bem essa experiência:

No primeiro ano que eu fiz isso (ensinar em séries diferentes), foi difícil. Francês na sexta série e, depois, francês na primeira. Não é fácil. A gente não tem gavetinhas na cabeça nem computadores onde basta a gente "teclar", como dizem os alunos, para dizer: aqui terminam os objetivos da sexta série, agora são os objetivos da primeira. É difícil. É preciso mudar de linguagem. Você precisa falar com os grandes da sexta série como se fossem adultos; com os pequenos da primeira, como crianças de seis anos. Então, dentro de menos de cinco minutos (...) É instantâneo. Você passa da sexta para a primeira série em 5 segundos. É um hábito que você tem de desenvolver.

Quanto à mudança de Comissão Escolar, ela ocorre sobretudo durante os quatro a cinco primeiros anos de chegada dos professores no mercado de trabalho. Enquanto os professores tentam permanecer numa mesma Comissão Escolar, estas procuram conservar o mesmo pessoal experiente, dando-lhes novos contratos, pelo menos quando isso é bom para elas. O que é mais freqüente e susceptível de acontecer são as mudanças de escola, principalmente durante o período de emprego precário, pois as pessoas "em situação precária" não possuem um cargo estável e têm que andar de escola em escola, conforme as necessidades da Comissão Escolar à qual pertencem.

Na prática diária da profissão, a experiência de mudança de Comissão Escolar e de escola é uma experiência de aprendizagem e de adaptação ao novo ambiente físico e humano, a uma nova maneira de funcionar, a uma nova cultura organizacional. Mudar frequentemente de Comissão Escolar ou de escola é, praticamente, recomeçar de novo a cada vez, pois é preciso, entre outras coisas, conhecer a nova equipe da escola, conhecer a clientela (os alunos), conhecer as expectativas de uma nova direção, conhecer o funcionamento e o regulamento da escola, saber onde solicitar serviços e material, iniciar contatos, novas relações, etc. Noutras palavras, mudar de escola ou de Comissão Escolar exige toda uma adaptação, significa "estar sempre no início da escada", o que em si mesmo já representa um excesso de trabalho e um certo estresse, principalmente quando não se recebe um apoio adequado no ambiente de trabalho.

Também tem isso (mudança de escolas). O fato de mudar de escola, de matéria, de Comissão Escolar. Você está sempre recomeçando. Há inconvenientes e há vantagens também em tudo isso: você está sempre recomeçando, está sempre no início da escada.

Diante dessas inúmeras mudanças e da instabilidade profissional por elas provocada, as palavras de certos professores denotam um sentimento de frustração e um certo desencanto, pois estão decepcionados por terem de viver durante tanto tempo essa precariedade de emprego, por serem avaliados pela escola todos os anos, por serem desvalorizados e prejudicados em muitos aspectos.

O sentimento de frustração diante da precariedade de emprego está ligado, em primeiro lugar, à insegurança com a qual devem lidar durante anos, a sempre estarem procurando emprego de um ano para outro, ao fato de serem jogados de lá para cá ao bel-prazer das Comissões Escolares. Essa frustração ligada à ausência de emprego é acompanhada, por outro lado, do sentimento de ser desvalorizado (em particular durante os primeiros anos de trabalho, antes que

o princípio da prioridade de chamada passe a valer ou antes de se estar numa posição de chamada competitiva), sentimento esse motivado por situações de indiferença e de ingratidão para com eles, por parte dos administradores (das Comissões Escolares ou das escolas, conforme o caso), sobretudo quando chega o momento das demissões, de conceder contratos ou carga horária, de empregar professores regulares. Eles têm, então, a impressão de que as comissões escolares fazem pouco caso deles e de seus problemas, que elas não assumem nenhuma responsabilidade para com eles e não realizam uma verdadeira gestão do pessoal ao fazê-los entrar e sair impiedosamente, preocupando-se apenas com seus interesses e "manipulando" simplesmente listas de candidatos sem nenhum outro reconhecimento. Nessas condições, os professores têm a sensação de não serem mais do que "tapa-buracos" e números no fim das listas de candidatos, e temem ser substituídos ou excluídos apesar da dedicação e da competência profissional de que deram provas durante o ano inteiro (ou durante anos).

E aí, você chega lá, diante dos funcionários, você é um número no final de uma lista. Eu já gostava de dizer assim nas escolas: "Tão bonitinho, tão bonzinho um professor de ciências físicas ou de matemática, quando chega o outono; eles acham a gente capaz de ensinar qualquer coisa; no outono, a gente é acolhido como salvadores da pátria. Aí, quando chega o mês de abril, a gente volta a ser nomes e números no final de uma lista!"

Outro motivo de frustração e dessa sensação de estar sendo desvalorizado reside na "avaliação dos professores em situação precária" realizada pelas comissões escolares através das direções de escolas e considerada por esses mesmos professores como um sinal de desconfiança em relação às suas competências. Os professores entrevistados lamentam o fato de terem de ser avaliados todos os anos com fins seletivos (contrariamente aos professores permanentes), como se sua competência estivesse sendo continuamente colocada em dúvida e tivesse sempre de ser provada. É como se

houvesse dois corpos docentes, dizem os entrevistados: os professores permanentes, que são, conseqüentemente, "bons" (pois eles possuem a permanência) e não precisam provar nada, e os professores em situação precária, que possuem a responsabilidade de provar que são "bons", e até melhores, para merecer outros contratos, e isso mesmo após anos de prática do magistério.

Como professora contratada, a gente tem que provar que um dia vai ser boa. É como se as pessoas fossem contratadas porque não são boas. Os bons são permanentes, os outros são contratados. É como se tivessem feito dois compartimentos.

Noutros professores, a frustração decorre do fato de não gozarem de certos benefícios sociais e de estarem à mercê da direção da escola ou da Comissão Escolar enquanto pessoa contratada. Nesse caso, certos professores admitem terem se sentido desrespeitados no tocante aos seus direitos, por exemplo no que diz respeito às licenças por motivo de doença e às licenças-maternidade, coisas que os professores regulares conseguem sem que isso lhes cause problemas. Mas eles correm o risco de serem catalogados como "não dispostos", e isso pode ter más conseqüências por ocasião da próxima concessão de contratos. Daí o sentimento de estarem sempre no banco dos réus, mesmo após anos de serviço na Comissão Escolar.

Com o tempo, a precariedade de emprego pode tornar-se cansativa e desanimadora e alimentar um certo desencanto que, sem necessariamente afetar o amor pelo ensino, afeta, até um certo ponto, o ardor do professor, mergulhando-o na amargura.

Do ponto de vista da segurança no emprego, foi a minha grande frustração, e vejo que há professores que ainda vivem de contrato após 15 anos de trabalho. E vejo que, depois de 7 anos, eu já estava começando a ficar amargurada por causa disso. Estava começando a achar isso injusto. Não sei se teria agüentado 15 anos me sentindo assim. Com a minha experiência em Vanier, a dire-

tora era tão formidável, era tão próxima das pessoas que eu voltei a confiar em mim e isso me estimulou a continuar.

Outros professores indicam, entretanto, que a precariedade de emprego pode provocar um questionamento sobre a pertinência de continuar ou não na carreira, e às vezes até um descomprometimento pessoal em relação à profissão. Mas é sobretudo quando ela é associada direta ou indiretamente a outros problemas, tais como a insegurança em relação ao emprego, a instabilidade da função, a substituição, a atribuição de contratos menos bons (carga horária parcial, trabalho difícil e árduo), alunos difíceis, práticas de atribuição de contratos que deixam a desejar e a falta de apoio e de valorização do professor contratado, que os jovens professores perdem progressivamente o entusiasmo e pensam às vezes em abandonar o magistério.

Eu quase larguei tudo, num determinado momento. Mesmo quando eu estava na Cidade de Quebec, quando fazia parte do comitê dos professores contratados da CECQ, eu me lembro que era um verdadeiro horror: não há realmente nada de estímulante em ensinar no Quebec. Vão acabar direitinho com a profissão, se continuarem assim...

Contudo, apesar das diferenças entre os professores que possuem estabilidade no emprego e os professores contratados, os últimos partilham também com os primeiros várias convicções importantes no que diz respeito à natureza da aprendizagem da profissão e a avaliação de sua formação inicial. Por exemplo, os professores encontrados por Mukamura acusam a sua formação, ao dizerem que estavam mal preparados, de maneira geral, para enfrentar as dificuldades do ofício:

Eu me achava uma ignorante. Eu achava que não sabia muita coisa. Como já disse no início, eu achava que, quando eu comecei, e eu ouvia todos os outros professores falarem, me parecia que eu não sabia muita coisa. Eu tinha um bacharelado, mas não achava que sabia muita coisa.

Quando a gente começa a ensinar, é como se estivesse vivendo uma nova aventura num mundo desconhecido: a gente não tem todas as soluções para os problemas, o relacionamento com os alunos é difícil, principalmente com os meninos (questão de autoridade). Alguns períodos são até traumáticos. Se a direção não tivesse me apoiado, eu provavelmente já teria deixado o ensino.

Além disso, os professores contratados também vêm a experiência como a fonte de seus saberes profissionais:

Veja um mecânico, por exemplo: assim que ele termina o curso e chega na oficina, nas primeiras vezes, com um carro importado, tem sempre alguma coisa... Precisa sempre de prática pra ser um bom professor! É claro que isso vem com o decorrer dos anos.

As dificuldades são muito mais transitórias: quando você aprende a trabalhar, descobre maneiras de fazer.

Eu não acredito que se possa ensinar a ensinar. Acho que se pode aprender técnicas, que se pode saber como elaborar um plano de aula. Mas o ato de estar numa sala de aula, o ato de ensinar, você não pode aprender isso em lugar nenhum, a não ser na própria sala de aula.

Os dados das entrevistas sobre a precariedade devem nos levar a relativizar a evolução "normal" das carreiras, tal como vimos acima em relação aos professores regulares. Atualmente, as carreiras no magistério não seguem necessariamente um modelo temporal uniforme com fases claramente definidas.

Por outro lado, como Huberman (1989: 28) menciona:

É muitas vezes a organização da vida profissional que cria, arbitrariamente, as condições de ingresso, de contratação e de promoção que dão sentido a tais fases. [...] Da mesma forma, a organização arbitrária da vida social cria expectativas que são interiorizadas e às quais respondemos como se se

tratasse de fatores psicológicos. [...] Pode também haver acontecimentos sociais marcantes (crise, guerra, epidemia, desastre natural) que modificam uma sequência "normal" durante uma ou várias gerações.

É preciso, portanto, desconfiar de uma divisão falsamente natural da carreira em fases distintas e lineares. A esse respeito, é preciso dizer que nem os poucos professores regulares (em termos de emprego) que encontramos viveram um modelo de carreira estável caracterizado pelo domínio progressivo das situações de trabalho e por um justo equilíbrio entre as diversas exigências da profissão. Certos professores passaram por muitas mudanças de carreira que impediram a consolidação de suas competências num determinado campo de ensino. Outros viveram conflitos difíceis, seja com a direção, seja com colegas ou alunos, e esses conflitos provocaram certos desequilíbrios pessoais (esgotamento, sequência desenfreada de mudanças, etc.). Enfim, devido a uma conjuntura de emprego muito difícil no início dos anos 80 e no início dos anos 90, certos professores perseveraram numa profissão pela qual não sentiam mais ou nenhum interesse.

Em síntese, tanto na literatura consultada quanto nas entrevistas que recolhemos, constata-se que a relação entre os saberes profissionais e a carreira comporta diferentes facetas e que essa relação está fundamentalmente associada ao tempo.

Entre os professores regulares encontra-se, em primeiro lugar, a idéia de domínio *progressivo* das situações de trabalho. Esse domínio abrange os aspectos didáticos e pedagógicos, o ambiente da organização escolar e as relações com os pares e com os outros atores educativos. Entre os professores contratados encontra-se a mesma idéia, mas o domínio do trabalho demora mais a ocorrer por causa das inúmeras mudanças pelas quais eles passam.

O saber profissional possui também uma dimensão identitária, pois contribui para que o professor regular assumam

um compromisso *durável* com a profissão e aceite todas as suas consequências, inclusive as menos fáceis (turmas difíceis, relações às vezes tensas com os pais, etc.). No caso do professor contratado, essa dimensão identitária é menos forte, pois ele é arrastado de lá para cá; seu compromisso com a profissão decerto existe, mas as condições de frustração nas quais ele está continuamente mergulhado colocam-no numa situação mais difícil em relação a esse aspecto: ele também quer se comprometer, mas as condições de emprego o repelem constantemente.

O saber profissional encerra também aspectos psicológicos e psicossociológicos, uma vez que exige um certo conhecimento de si mesmo por parte do professor (por exemplo, conhecimento de seus limites, de seus objetivos, de seus valores, etc.) e um reconhecimento por parte dos outros, que vêem o professor tomar-se, *pouco a pouco*, um de seus colegas, alguém em quem podem confiar e que não precisa ser vigiado nem guiado. Ainda assim, esse conhecimento de si mesmo e esse reconhecimento por parte dos outros representam um desafio importante para os professores contratados, pois a situação na qual eles vivem dificulta a sua obtenção.

Tanto no que se refere aos professores regulares quanto em relação aos contratados, o saber profissional comporta também uma dimensão crítica que se manifesta por meio de uma crise de distanciamento em relação aos conhecimentos adquiridos *anteriormente*, especialmente durante a formação universitária. Outros distanciamentos críticos ocorrem também em relação aos instrumentos de trabalho (programas, livros didáticos, diretivas, regras do estabelecimento, etc.), que o professor adapta pouco a pouco às suas necessidades. Essa dimensão crítica parece desempenhar um papel importante na busca da autonomia profissional, pois, graças a ela, como disse um professor entrevistado, "o professor não se sente mais observado e julgado, mas torna-se aquele que observa e que julga". Para entender as transformações e os objetos dessa dimensão crítica dos saberes experienciais, devemos levar em consideração o momento da carreira no qual ela ocorre.

Entre os professores regulares, o desenvolvimento da carreira parece também levar a uma certa superposição entre os conhecimentos do professor e a cultura profissional da equipe de trabalho e do estabelecimento. O professor tende, com frequência, a aderir aos valores do grupo; ele partilha com outros membros sua vivência profissional e troca com eles conhecimentos sobre diversos assuntos. Em suma, torna-se um membro familiarizado com a cultura de sua profissão.

Em relação a esses diferentes elementos de análise, Giddens (1987) propõe um conceito interessante, o de *rotinização*, que nos parece pertinente para estabelecer uma associação entre os saberes, o tempo e o trabalho. Este conceito se aplica a um número muito grande de pesquisas que colocaram em evidência o caráter rotineiro do ensino e a importância das rotinas para entender a vida na sala de aula e o trabalho do professor. A idéia geral dessas pesquisas é que as rotinas são meios de gerir a complexidade das situações de interação e diminuir o investimento cognitivo do professor no controle dos acontecimentos. À semelhança dos modelos cognitivos simplificados da realidade, as rotinas são modelos simplificados da ação: elas envolvem os atos numa estrutura estável, uniforme e repetitiva, dando assim, ao professor, a possibilidade de reduzir as mais diversas situações a esquemas regulares de ação, o que lhe permite, ao mesmo tempo, se concentrar em outras coisas.

Todavia, não acreditamos que a rotinização do ensino seja apenas uma maneira de controlar os acontecimentos na sala de aula. Enquanto fenômeno básico da vida social, a rotinização *indica que os atores agem através do tempo, fazendo das suas próprias atividades recursos para reproduzir (e às vezes modificar) essas mesmas atividades*. No nosso caso, ela demonstra a forte dimensão sociotemporal do ensino, na medida em que as rotinas se tornam parte integrante da atividade profissional, constituindo, desse modo, "maneiras de ser" do professor, seu "estilo", sua "personalidade profissional". No entanto, a menos que o ator se torne um autômato, a roti-

nização de uma atividade, isto é, sua estabilização e sua regulação, que possibilitam sua divisão e sua reprodução no tempo, repousa num controle da ação por parte do professor, controle esse baseado na aprendizagem e na aquisição temporal de competências práticas. Ora, a força e a estabilidade desse controle não podem depender de decisões voluntárias, de escolhas, de projetos, mas sim da interiorização de regras implícitas de ação adquiridas com e na experiência. É aqui, a nosso ver, que os saberes da história de vida e os saberes do trabalho confundidos nos primeiros anos da prática profissional assumem todo o seu sentido, pois formam, justamente, o alicerce das rotinas de ação e são, ao mesmo tempo, os fundamentos da personalidade do trabalhador. A organização do tempo escolar em etapas, ciclos e anos, e a da vida na sala de aula em função das estações do ano ou das festas do calendário religioso ou civil marcam também, como pontos de referência coletivos, os saberes dos professores sobre sua prática, as aprendizagens que os alunos realizam na escola e as relações com os pais e a comunidade em torno da escola. O estudo de tais regularidades é, portanto, fundamental para entender a natureza social e a evolução do trabalho docente, pois elas não se reduzem a formas exteriores ou a simples hábitos, mas estruturam o significado que os atores atribuem às suas atividades e às relações sociais que elas desencadeiam.

4. À guisa de conclusão: Saberes, identidade e trabalho na linha do tempo

O objetivo deste capítulo era estudar as relações entre os saberes profissionais dos professores, o tempo e o aprendizado do trabalho. Partimos da idéia de que o tempo é um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente. Com base nos trabalhos de Raymond et alii (1993), de Lessard & Tardif (1996) e de Tardif & Lessard (2000), afirmamos que os saberes profissionais dos professores eram plurais, mas também temporais, ou seja, adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socia-

lização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira. Para concluir, tentaremos identificar algumas pistas de reflexão, de análise teórica e de pesquisa para estudos posteriores sobre esse tema do tempo. Vamos nos deter, considerando sempre a questão do tempo, nos dois elementos centrais deste capítulo: os saberes profissionais e a identidade do professor.

Tempo e saberes profissionais

Uma constatação geral sobressai das análises precedentes: os saberes que servem de base para o ensino, isto é, os fundamentos do saber-ensinar, não se reduzem a um "sistema cognitivo" que, como um computador, processa as informações a partir de um programa anteriormente definido e independente tanto do contexto da ação no qual ele se insere quanto da sua história anterior. Na realidade, os fundamentos do ensino são, a um só tempo, *existenciais, sociais e pragmáticos*.

São *existenciais*, no sentido de que um professor "não pensa somente com a cabeça", mas "com a vida", com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. Desse ponto de vista, convém ultrapassar a visão epistemológica canônica do "sujeito e do objeto", se quisermos compreender os saberes do professor. O professor não é somente um "sujeito epistêmico" que se coloca diante do mundo numa relação estrita de conhecimento, que "processa" informações extraídas do "objeto" (um contexto, uma situação, pessoas, etc.) através de seu sistema cognitivo, indo buscar em sua memória, por exemplo, esquemas, procedimentos, representações a partir dos quais organiza as novas informações. Ele é um "sujeito existencial" no verdadeiro sentido da tradição fenomenológica e hermenêutica, isto é, um "ser-no-mundo", um *Dasein* (Heidegger, 1927), uma pessoa completa com seu corpo,

As suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. Ele é uma pessoa comprometida com e por sua própria história - pessoal, familiar, escolar, social - que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história.

As pesquisas citadas anteriormente mostram, justamente, como esse lastro de certezas se constrói ao longo dos múltiplos processos de socialização por que passa o professor e como elas se sedimentam, assumindo o papel de filtros interpretativos e compreensivos graças aos quais o professor compreende e realiza seu próprio trabalho e sua própria identidade. Nessa perspectiva, a cognição do professor parece ser largamente interpretativa e linguística, e não "computacional": ela é menos um sistema cognitivo de processamento da informação do que um processo *discursivo* e *narrativo* enraizado na história de vida da pessoa, história essa portadora de sentido, de linguagens, de significados oriundos de experiências formadoras. Diferentes pesquisadores (Elbaz, 1993; Carter, 1993) colocaram em evidência justamente o caráter *narrativo* do saber docente, do qual fazem parte metáforas e imagens centrais que descrevem a relação com as crianças, a relação com a autoridade, o sentimento de *caring* (a solicitude), etc. Nas pesquisas de campo ou nas atividades de formação realizadas em parceria, fazer perguntas aos professores sobre seus saberes equivale, de uma certa maneira, a levá-los a contar a história de seu saber-ensinar, através das experiências pessoais e profissionais que foram significativas para eles do ponto de vista da identidade pessoal.

Os fundamentos do ensino são *sociais* porque, como vimos, os saberes profissionais são plurais, *provêm de fontes sociais diversas* (família, escola, universidade, etc.) e *são adquiridos em tempos sociais diferentes*: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira... São *sociais* também porque, em certos casos, são explicitamente produzidos e legitimados por grupos sociais,

como os pesquisadores universitários, por exemplo, as autoridades curriculares, etc. Nesse sentido, pode-se dizer que a relação do professor com os seus próprios saberes é acompanhada de uma relação social: a consciência profissional do professor não é um reservatório de conhecimentos no qual ele se abastece conforme as circunstâncias; ela nos parece ser amplamente marcada por processos de avaliação e de crítica em relação aos saberes situados fora do processo de socialização anterior e da prática da profissão, por exemplo, os saberes das ciências da educação transmitidos durante a formação profissional, os saberes curriculares produzidos pelos funcionários do Ministério da Educação, os saberes dos outros atores escolares (pais, orientadores educacionais, etc.) que, de uma maneira ou de outra, são exteriorizados ao trabalho docente. O uso desses saberes pelo professor implica, portanto, uma relação social com esses mesmos saberes bem como com os grupos, instâncias e indivíduos que os produzem. Essas diversas relações deveriam ser abordadas por pesquisas mais profundas, a fim de conhecer melhor, conforme os grupos sociais que produzem saberes sobre o ensino, os critérios de legitimação ou de invalidação utilizados pelos professores.

Finalmente, são *pragmáticos*, pois os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores. E é através do cumprimento dessas funções que eles são mobilizados, modelados, adquiridos, como tão bem o demonstram as rotinas e a importância que os professores dão à experiência. Trata-se, portanto, de saberes práticos ou operativos e normativos, o que significa dizer que a sua utilização depende de sua adequação às funções, aos problemas e às situações do trabalho, assim como aos objetivos educacionais que possuem um valor social. A cognição do professor é condicionada, portanto, por sua atividade; "ela está a serviço da ação" (Durand, 1996). Esses saberes também são interativos, pois são mobilizados e modelados no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educacio-

nais e possuem, portanto, as marcas dessas interações tais como elas se estruturam nas relações de trabalho. Estão, por exemplo, impregnados de normatividade e de afetividade e fazem uso de procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas, etc.

Ora, de modo essencial, essa tripla caracterização – existenciais, sociais e pragmáticos – expressa a dimensão temporal dos saberes do professor, saberes esses que não somente são adquiridos no e com o tempo, mas são também temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos durante esse processo e um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática e de situações de trabalho. Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de reconteços.

Tempo e identidade profissional

Poder-se-ia dizer, de maneira banal, que ensinar é fazer carreira no magistério, ou seja, entrar numa categoria profissional, nela assumir um papel e desempenhar uma função, e procurar atingir objetivos particulares definidos por essa categoria. O ensino é, portanto, uma questão de estatuto. Como explica Coster (1994: 23), “a noção de estatuto não deve ser confundida com o regime jurídico ou contratual que define legalmente a situação do trabalhador. Embora suscetível de ser visto como um conjunto de direitos e de obrigações socialmente determinados, o estatuto representado, no fundo, o aspecto normativo do papel ou o processo de institucionalização que modela esse aspecto”. Noutros termos, o estatuto remete à questão da identidade do trabalhador tanto na organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que estas funcionam de acordo com uma imposição das normas e de regras que definem os papéis e posições dos atores. Ora, essa identidade não é sim-

plemente um “dado”, mas também um “construído” que remete “aos atos” de agentes ativos capazes de justificar suas práticas e de dar coerência às suas escolhas (Dubar, 1991: 14). Segundo o autor, uma visão sociológica da identidade deve articular dois processos heterogêneos: “aquele pelo qual os indivíduos antecipam seu futuro a partir de seu passado, e aquele pelo qual eles entram em interação com os atores significativos de uma área específica” (1991: 14).

Neste capítulo, interessamo-nos muito mais pelo primeiro processo, relacionado com a carreira e a socialização profissional. De acordo com nossas análises, é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Nossas análises indicam que a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros, etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los. Ora, é claro que esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos.

Essa historicidade se expressa e se imprime nos saberes profissionais dos professores, e mais especificamente nos saberes experienciais adquiridos no início da carreira, que são, parcialmente, uma reativação, mas também uma transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores de socialização (familiar, escolar e universitária). Como vimos anteriormente, a dimensão temporal do trabalho, isto é, a experiência da prática da profissão numa carreira, é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação das rotinas de trabalho, noutras palavras, na estruturação da prática. Ainda hoje, a maioria dos professores di-

zem que aprendem a trabalhar trabalhando. Esse aprendizado, muitas vezes difícil e ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar do que é capaz, leva à construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria. Esses repertórios de competências constituem o alicerce sobre o qual vão ser edificados os saberes profissionais durante o resto da carreira. Todavia, esses saberes não se limitam de modo algum a um domínio cognitivo e instrumental do trabalho docente. Eles abrangem igualmente aspectos como o bem-estar pessoal em trabalhar nessa profissão, a segurança emocional adquirida em relação aos alunos, o sentimento de estar no seu lugar, a confiança nas suas capacidades de enfrentar problemas e de poder resolvê-los (alunos difíceis, conflitos, etc.), o estabelecimento de relações positivas com os colegas e a direção, etc. Noutras palavras, se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério.

O tempo não é somente um meio – no sentido de “meio marinho” ou “terrestre” – no qual se encontram mergulhados o trabalho, o trabalhador e seus saberes; também não é unicamente um dado objetivo caracterizado, por exemplo, pela duração administrativa das horas ou dos anos de trabalho. É também um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. É apenas ao cabo de um certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o *Eu pessoal* vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um *Eu profissional*. A própria noção de experiência, que está no cerne do *Eu* profissional dos professores

e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo.

Características do saber experiencial

Para concluir, destaquemos as principais características do saber experiencial evidenciadas nas análises propostas nos capítulos 1 e 2:

- O saber experiencial é um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência.
- É um saber prático, ou seja, sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho. A cognição do professor é, portanto, condicionada por sua atividade; “ela está a serviço da ação” (Durand, 1996: 73).
- É um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos. Ele traz, portanto, as marcas dessas interações analisadas anteriormente. Por exemplo, ele está impregnado de normatividade e de afetividade e recorre a procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas, etc.
- É um saber sincrético e plural que repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional.
- É um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho.

- É um saber complexo, não-analítico, que impregna tanto os comportamentos do ator, suas regras e seus hábitos, quanto sua consciência discursiva.
- É um saber aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber-fazer que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho.
- Como a personalidade do professor constitui um elemento fundamental do processo de trabalho, seu saber experiencial é personalizado. Ele traz a marca do trabalhador, aproximando-se assim do conhecimento do artista ou do artesão. Por isso, é sempre difícil e um pouco artificial distinguir, na ação concreta, o que um professor sabe e diz daquilo que ele é e faz.
- É um saber existencial, pois está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que é, o que significa que está incorporado à própria vivência do professor, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser.
- Por causa da própria natureza do trabalho, especialmente do trabalho na sala de aula com os alunos, e das características anteriores, o saber experiencial dos professores é pouco formalizado, inclusive pela consciência discursiva. Ele é muito mais consciência no trabalho do que consciência sobre o trabalho. Trata-se daquilo que poderíamos chamar de “saber experiencialdo”, mas essa experiência não deve ser confundida com a idéia de *experimentação*, considerada numa perspectiva positivista e cumulativa do conhecimento, nem com a idéia de *experiential*, referente, numa visão humanista, ao foro interior psicológico e aos valores pessoais. O saber é experienciado por ser experimentado no trabalho, ao mesmo tempo em que modela a identidade daquele que trabalha.
- É um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma

história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão.

- Por fim, é um saber social e construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de saber-ensinar provenientes da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, etc. Enquanto saber social, ele leva o ator a posicionar-se diante dos outros conhecimentos e a hierarquizá-los em função de seu trabalho.

Tais características esboçam uma “epistemologia da prática docente” que tem pouca coisa a ver com os modelos dominantes do conhecimento inspirados na técnica, na ciência positiva e nas formas dominantes de trabalho material. Essa epistemologia corresponde, assim acreditamos, à de um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se “pessoalmente” com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites.

