

Selma Garrido Pimenta
(Organização)

Textos de:

Edson Nascimento Campos
Luiz Fernando Klein
Maria de Fátima Barbosa Abdalla
Maria Ornélia da Silveira Marques
Marlene de Oliveira Lobo Faleiro
Regina Maria Pereira Lopes.
Sandra Azzi
Selma Garrido Pimenta

Saberes pedagógicos e atividade docente

4ª edição

 **CORTEZ**
EDITORA

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

Saberes pedagógicos e atividade docente / textos de Edson Nascimento Campos ... [et. al.] ; Selma Garrido Pimenta (organização) -- 4. ed. -- São Paulo : Cortez, 2005. -- Saberes da docência)

ISBN 85-249-0711-8

1. Educação -- Finalidades e objetivos 2. Educação como profissão 3. Pedagogia 4. Pesquisa educacional 5. Prática de ensino 6. Professores -- formação profissional I. Campos, Edson Nascimento. II. Pimenta, Selma Garrido. III. Série

99-1640

CDD-371.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Atividade docente e pedagogia : Educação 371.1
2. Professores : Prática docente : Ciências pedagógicas : Educação 371.1

4c

92

F 7.1

Formação de professores: identidade e saberes da docência

SELMA GARRIDO PIMENTA*

Para que professores numa sociedade que, de há muito, superou não apenas a importância destes na formação das crianças e dos jovens, mas também é muito mais ágil e eficaz em trabalhar as informações? E, então, para que formar professores? Contraindo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores.

Repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, tem se revelado uma das demandas importantes dos anos 90 (Cunha, 1989; Zeichner, 1993; Perrenoud, 1994; Pimenta, 1994; André, 1994; Garcia, 1994; Benedito et al. 1995). Suportando essa perspectiva está o entendimento de que as teorias da reprodução, que nos anos 70-80 tanto colaboraram para explicar o fracasso escolar, de-

* Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP).

mostrando sua produção enquanto reprodução das desigualdades sociais, não são suficientes para a compreensão das mediações pelas quais se opera a produção das desigualdades nas práticas pedagógica e docente que ocorrem nas organizações escolares. Mediações essas representadas nas ações dos docentes, dos alunos, dos pais; decorrentes do funcionamento das organizações escolares, das políticas curriculares e dos sistemas de ensino e das inovações educativas.

Pesquisas recentes têm se voltado à análise da prática docente, indagando-se por que, nas práticas pedagógicas e nas organizações escolares, se praticam teorias outras que não necessariamente aquelas produzidas pelas recentes investigações das ciências da educação. (Becker, 1995) Em decorrência, têm colocado em foco a formação dos professores — a inicial e a contínua.

Em relação à formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1995) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação contínua, a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não as colocar como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão-somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas (Fusari, 1988).

É nesse contexto que as pesquisas sobre a prática estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência (Houssaye, 1995; Pimenta, 1996a).

Nos últimos anos tenho desenvolvido o ensino nos cursos de licenciatura e realizado pesquisas iniciais e contínua de professores. É a partir dessa que exponho algumas reflexões, com o desafio para a formação de professores. Nos cursos de formação tenho utilizado a produção de pesquisas em didática a serviço da reflexão dos alunos e da constituição de suas identidades como professores. Ao mesmo tempo, problematizando-as diante da realidade do ensino nas escolas, procuro desenvolver nos alunos uma atitude investigativa. Nesse contexto, estamos empenhados em ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise.

Colaborando na construção da identidade do professor — alguns pressupostos

Na licenciatura, meus alunos são originários dos diferentes Institutos e Faculdades da USP: Letras, Física, Filosofia, História, Educação Física, Matemática, Ciências Sociais, Artes Plásticas, Química... juntos! O que nos coloca constantemente como desafio trabalhar com suas diferentes linguagens, discursos e representações. Suas descrenças (em relação ao curso, à profissão, às suas escolhas profissionais, à didática). Suas crenças (a uma didática prescritiva e de instrumentalização técnica do fazer docente). Tenho optado por trabalhar com esses alunos juntos, pois no curso são colocados, pela primeira vez, diante da necessidade de se perceberem enquanto professores (futuros) trabalhando *coletivamente* nas escolas, isto é, pela primeira vez enfrentando o desafio de conviver (falar e ouvir) com linguagens e saberes diferentes daqueles de seus campos específicos. O que me parece essencial para o trabalho interdisciplinar e coletivo nas escolas.

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor. Ou que colabore para

sua *formação*. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua *atividade docente*, uma vez que professor não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

O que entendemos por construir a identidade?

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor.¹

1. Sobre a gênese constitutiva da profissão de professor, ver NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, 4. Porto Alegre, 1991:109-139. Ver, também, POP-KEWITZ, Thomas S. *Reforma Educacional — uma política sociológica*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997, especialmente os capítulos 2 e 7.

Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la.

No caso da educação escolar, constatamos no mundo contemporâneo que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais. O que coloca a importância de definir nova identidade profissional do professor. Que professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população? Que opere o ensino no sentido de incorporar as crianças e os jovens no processo civilizatório com seus avanços e seus problemas?

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que re-sistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Mobilizar os saberes da experiência é, pois, o primeiro passo no nosso curso de didática que se propõe a mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores.

Os saberes da docência

Os saberes da docência — a experiência

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo mas não em *didática*, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. Outros alunos já têm atividade docente. Alguns, porque fizeram o magistério no ensino médio; outros, a maioria, porque são professores *a título precário*.² Sabem, mas não *se identificam* como professores, na medida em que *olham* o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno. O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de *ser ver o professor como aluno* ao *ser ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam.

Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediada pela de outrem — seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É aí que ganham importância

2. Apesar de a legislação brasileira regulamentar o exercício docente somente aos habilitados, a mesma legislação faculta, em disposições transitórias, o exercício da docência a qualquer cidadão. Somente a isso que a persistência dos baixos salários e precárias condições de exercício profissional impulsionam os professores habilitados a outros setores de trabalho.

na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática (Schön, 1990) e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática (Martins, 1989; Demo, 1990; Laneve, 1993; André, 1994).

Os saberes da docência — o conhecimento

Os alunos cursam a licenciatura na FE-USP após e/ou ao final de suas respectivas graduações. Alguns, os de Física e Matemática, começam antes, pois fazem parte de um Projeto Experimental de Licenciatura que está se iniciando em parceria com os respectivos Institutos. De modo geral, têm a clareza de que serão professores de... (conhecimentos específicos), e concordam que sem esses saberes dificilmente poderão ensinar (bem). No entanto, poucos já se perguntaram qual o significado que esses conhecimentos têm para si próprios; qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea; qual a diferença entre conhecimentos e informações; até que ponto conhecimento é poder; qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho; qual a relação entre ciência e produção material; entre ciência e produção existencial; entre ciência e sociedade informática; como se colocam aí os conhecimentos históricos, matemáticos, biológicos, das artes cênicas, plásticas, musicais, das ciências sociais e geográficas, da educação física. Qual a relação entre esses conhecimentos? Para que ensiná-los e que significados têm na vida das crianças e dos jovens (alunos dos quais serão professores)? Como as escolas trabalham o conhecimento? Que resultados conseguem? Que condições existem nas escolas para o trabalho com o conhecimento na sociedade atual? Como o trabalho das escolas com o conhecimento produz o fracasso escolar?

Para fundamentar os encaminhamentos dessas indagações, começemos por explicitar o que entendemos por *conhecimento*, valendo-nos da colaboração de Edgar Morin (1993). Conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência,

a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. E é nessa trama que se pode entender as relações entre conhecimento e poder. A informação confere vantagens a quem a possui, senão as sociedades não se armariam contra a divulgação de informações, nem as manipulariam. O acesso à informação não se dá igualmente a todos os cidadãos. Então é preciso informar e trabalhar as informações, para se construir a inteligência. Mas a inteligência pode ser cega e isso afeta o poder do conhecimento, uma vez que o poder não é intrínseco àqueles que produzem conhecimento, senão que àqueles que controlam os produtores de conhecimento. Um enorme poder flui do conhecimento, mas não daqueles que o produzem. Portanto, não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade.

Qual a possibilidade de a escola trabalhar o conhecimento? A escola, de formas que variam na sua história, desde há muito trabalha o conhecimento. A velha polémica de que se ela forma ou informa e a sua reiterada incapacidade diante das mídias tecnológicas na difusão de informações é tema recorrente em vários fóruns. A discussão se acentua no presente com a terceira revolução industrial, onde os meios de comunicação, com sua velocidade de veicular a informação, deixa mais explícita a inoperância da escola. E dos professores. No entanto, se entendemos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a *sabedoria* necessária à permanente construção do humano.

Nesse sentido, estamos entendendo que a educação é um processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. Enquanto prática social, é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional, ocorre em algumas, dentre as quais se destaca a escola. A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. Ou seja, a sociedade civilizada, fruto e obra do trabalho humano, cujo elevado progresso evidencia as riquezas que a condição humana pode desfrutar, revela-se também uma sociedade con-traditória, desigual, em que grande parte dos seres humanos está à margem dessas conquistas, dos benefícios do processo civilizatório. Assim, educar na escola significa ao mesmo tempo preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual — da sua riqueza e dos seus problemas — para aí atuarem. Isso requer preparação científica, técnica e social. Por isso, a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que os articular em totalidades que permitam aos alunos irem construindo a noção de “cidadania mundial”.³

Tarefa complexa, pois, a da escola e de seus professores. Discutir a questão dos conhecimentos nos quais são especialistas (história, física, matemática, das línguas, das ciências sociais, das artes...) no contexto da contemporaneidade constitui um segundo passo no processo de construção da identidade dos professores no curso de licenciatura.

3. Parafraçando expressão utilizada por Morin (1993) de que o “desafio do século 21 será gerar uma cidadania mundial”.

Os saberes da docência — saberes pedagógicos

Os alunos da licenciatura, quando arguidos sobre o conceito de didática, dizem em uníssono, com base em suas experiências, que "ter didática é saber ensinar" e "que muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar". Portanto, didática é saber ensinar. Essa percepção traz em si uma contradição importante. De um lado, revela que os alunos esperam que a didática lhes forneça as técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação para que o ensino dê certo; esperam ao mesmo tempo em que desconfiam, pois também há tantos professores que cursaram a disciplina (e até a ensinam!) e, no entanto, não têm didática. De outro, revela que de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.

Na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Às vezes um sobrepõe-se aos demais, em decorrência do *status* e poder que adquirem na academia. Época houve do predomínio dos saberes pedagógicos — em que se destacavam os temas do relacionamento professor-aluno, da importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, das técnicas ativas de ensinar. Época em que a pedagogia, baseada na ciência psicológica, se constituiu como uma psicopedagogia. Outras vezes, foram as técnicas de ensinar o foco da pedagogia, que, então, se constituiu em uma tecnologia. Em outras épocas, assumiram poder os saberes científicos. Aí ganha importância a didática das disciplinas, pois entende-se que o fundamental no ensino são os saberes científicos. Os saberes que, parece, menos ganharam destaque na história da formação de professores foram os da experiência. E hoje, na sociedade informática, que nova pedagogia se irá inventar?

Criticando a fragmentação de saberes na formação de professores e a flutuação da pedagogia enquanto ciência que, ao restringir-se a campo aplicado das demais ciências da educação perde seu significado de *ciência prática da prática educacional*, Houssaye (1995) aponta como caminhos de su-

peração, que nos empenhemos em construir os saberes pedagógicos a partir das *necessidades pedagógicas* postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação. O retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formados como o ponto de partida (e de chegada). Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação.

No caso da formação de professores, a partir de sua prática social de ensinar. No momento da terceira revolução industrial, quando novos desafios estão colocados, à didática contemporânea compete proceder a uma leitura crítica da prática social de ensinar, partindo da realidade existente, realizando um balanço das iniciativas de se fazer frente ao fracasso escolar. Além da consideração dos aspectos epistemológicos característicos das áreas de conhecimento que denotam avanços intrínsecos e que colocam novas questões ao ensino, pois dizem respeito a novos entendimentos da questão do conhecimento no mundo contemporâneo, a renovação da didática terá por base os aspectos pedagógicos. E aqui vale ressaltar a importância de um balanço crítico tanto das novas colaborações da psicologia e da sociologia educacionais, como das iniciativas institucionais que têm procurado fazer frente ao fracasso escolar, apoiadas na renovação de métodos e de sistêmicas de organização e funcionamento das escolas: as novas lógicas de organização curricular, tais como ciclos de aprendizagem, interdisciplinaridades, currículos articulados às escolas-campo de trabalho dos professores e ao estágio (Pimenta, 1994), a formação inicial de professores articulada à realidade das escolas e à formação contínua.

Esse entendimento aponta para uma superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos) apontada por Houssaye (1995). Considerar a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores. As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos

formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir *saberes sobre a educação e sobre a pedagogia*, mas não estarão aptos a falar em *saberes pedagógicos*. “A especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se *vai fazer*, nem sobre o que se *deve fazer*, mas sobre o que se *faz*”. (Houssaye, 1995:28) Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação. Nos cursos de formação tem se praticado o que o autor chama de “ilusões”: a ilusão do fundamento do saber pedagógico no *saber disciplinar* — eu sei o assunto, conseqüentemente, eu sei o fazer da matéria; a ilusão do *saber didático* — eu sou especialista da compreensão do como fazer saber tal ou tal saber disciplinar, portanto, eu posso deduzir o saber-fazer do saber; a ilusão do *saber das ciências do homem* — eu sou capaz de compreender como funciona a situação educativa, posso, então, esclarecer o saber-fazer e suas causas; a ilusão do *saber pesquisar* — eu sei como fazer compreender, por meio de tal ou tal instrumento qualitativo e quantitativo, por isso eu considero que o fazer-saber é um bom meio de descobrir o saber-fazer, mais ou menos como se a experiência se reduzisse à experimentação; a ilusão do *saber-fazer* — na minha classe, eu sei como se faz, por isso eu sou qualificado para o fazer-saber.

A última ilusão (a dos práticos) não é a dominante entre os cientistas da educação. A estes fica colocada a questão do para que serve seu saber, se não instrumentaliza a prática. Qual o interesse das ciências da educação para as práticas? Os saberes *sobre a educação e sobre a pedagogia* não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática. As práticas pedagógicas

se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil: reduzem-se a objeto de análise das diversas perspectivas (história, psicologia etc.). É preciso conferir-lhes estatuto epistemológico.

Admitindo que a prática dos professores é rica em possibilidades para a constituição da teoria, Laneve (1993) propõe-se em como o professor pode construir teoria a partir da prática docente. Aponta, entre outros fatores, o *registro sistêmico* das experiências, a fim de que se constitua a *memória da escola*. Memória que, analisada e refletida, contribuirá tanto à elaboração teórica quanto ao revigoramento e o engendrar de novas práticas.

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. A prática de documentação, no entanto, requer que se estabeleçam critérios. Documentar o quê? Não tudo. Documentar as escolhas feitas pelos docentes (o saber que os professores vão produzindo nas suas práticas), o processo e os resultados. Não se trata de registrar apenas para a escola, individualmente tomada, mas de forma a possibilitar os nexos mais amplos com o sistema. Documentar não apenas as práticas tomadas na sua concreticidade imediata, mas buscar a explicitação das teorias que se praticam, a reflexão sobre os encaminhamentos realizados em termos de resultados conseguidos.

A importância da memória/estudo da experiência, segundo Laneve, constitui potencial para elevar a qualidade da prática escolar, assim como para elevar a qualidade da teoria. Esse entendimento implica uma reorientação da pesquisa em didática — tomar o *ensino escolar* enquanto uma prática social, e nas demais ciências da educação, tomar a educação enquanto prática social para, então, se construir novos saberes pedagógicos: da prática e para a prática (Libâneo, 1996).

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a

prática colóca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. Do que decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica (Pimenta, 1996a)

Para isso, um curso de formação inicial poderá contribuir não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente escolar (configurando a pesquisa como *princípio cognitivo* de compreensão da realidade), mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como *princípio formativo* na docência.

Então, o conhecer diretamente e/ou por meio de estudos as realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre, ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores, é um terceiro passo que temos realizado na tentativa de colaborar com a construção da identidade dos professores.

Refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação — uma proposta metodológica para uma identidade necessária de professor

Configurando-se como uma articulação possível entre pesquisa e política de formação, as novas tendências investigativas sobre formação de professores valorizam o que denominam o *professor reflexivo* (Schön, 1990; Alarcão, 1996). Opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação

de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Deslocando o debate sobre formação de professores de uma perspectiva excessivamente centrada nos aspectos curriculares e disciplinares para uma perspectiva centrada no terreno profissional, Nóvoa (1992) evoca o percurso histórico da *formação da profissão docente* para pensar a *formação de professores*. Opondo-se à racionalidade técnica do trabalho dos professores compreendidos como *funcionários* (ora da Igreja, ora do Estado), mero aplicadores de valores, normas, diretrizes e decisões político-curriculares, aponta para a importância do triplo movimento sugerido por Schön, da *reflexão na ação*, da *reflexão sobre a ação* e da *reflexão sobre a reflexão na ação*, enquanto constituinte do professor compreendido como profissional autônomo (relativamente autônomo).

Utilizando-se das colaborações de vários autores em suas investigações em diferentes países, Nóvoa propõe a formação numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada (1992:25). Daí considerar três processos na formação docente: *produzir a vida do professor* (desenvolvimento pessoal), *produzir a profissão docente* (desenvolvimento profissional), *produzir a escola* (desenvolvimento organizacional).

Produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. Nesse sentido, entende que a teoria fornece pistas e chaves de leitura, mas o que o adulto retém está ligado a sua experiência. Mas isso não significa ficar ao nível dos saberes individuais.

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para *produzir a profissão docente*, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

Conseqüentemente, trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante *produzir* a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de *redes* de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial.

Zeichner (1993) ressalta a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. A defesa de uma perspectiva dos professores como práticos reflexivos leva o autor a rejeitar uma visão das abordagens de cima para baixo das reformas educativas, nas quais os professores aplicam passivamente planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e/ou políticos. Investigando a formação de professores na sociedade norte-americana (Zeichner, 1988), reconhece nessa tendência de formação reflexiva uma estratégia para melhorar a formação de professores, uma vez que pode aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade.

As investigações sobre o professor reflexivo, ao colocarem os nexos entre formação e profissão como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor

como sujeitos das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade. O que sugere o tratamento indissociado entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo.

Essa perspectiva apresenta um novo paradigma sobre formação de professores e suas implicações sobre a profissão docente. Tendo emergido em diferentes países nos últimos 25 anos, apresenta pesquisas e discute questões como teoria e prática no trabalho docente, o professor prático-reflexivo, desenvolvimento pessoal e profissional do professor e papel social da docência, entendendo que formação encerra um projeto de ação. A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. Desenvolver pesquisas nessa tendência implica posições político-educacionais que apostam nos professores como autores na prática social. Por isso temos envidado nossos esforços de pesquisadora em aprofundarmos nossos estudos sobre essa tendência e seus eventuais produtos em diferentes países, concordando com Giroux & McLaren (1994), de que as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como esferas contrapúblicas, de modo a propiciarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia.

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma *política* de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como *continua* dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores.

As reflexões sistematizadas nesse texto apresentam um caráter inconcluso, uma vez que a pesquisa encontra-se em processo. Acompanhando, com a utilização de observações, entrevistas e discussões em grupos a prática de professores, que foram alunos de nossos cursos, em escolas públicas, esperamos consolidar novos saberes sobre os processos identitários e de construção de saberes por professores em suas práticas. E, nesse sentido, colaborar para as decisões sobre cursos de formação de professores e a valorização da docência enquanto mediação para a superação do fracasso escolar.

Referências bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. In: _____. (org.) *Formação reflexiva de professores — estratégias de supervisão*. Porto, Porto, 1996.
- ANDRÉ, Mari. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: VII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Goiânia, 1994, p. 291-296.
- BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor*. São Paulo, Cortez, 1995.
- BENEDITO, Vicente et al. *La formación universitaria a debate*. Barcelona, Universitat de Barcelona, 1995.
- CUNHA, Maria I. *O bom professor e sua prática*. Campinas, Papirus, 1989.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: principio científico e educativo*. São Paulo, Cortez, 1990.
- FUSARI, José C. *A educação do educador em serviço: treinamento de professores em questão*. Dissertação de mestrado. São Paulo, PUC-SP, 1988.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, P.P.U., 1994.
- GIROUX, Henri & McLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contrapública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. MOREIRA, Antonio F. & SILVA, Tomaz T. (orgs.). *Curriculo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, 1994.
- HOUSSAYE, Jean. Une illusion pédagogique? *Cahiers Pédagogiques*, 334. Paris, INRP, 1995, p. 28-31.
- LANEVE, Cosimo. *Per una teoria della didattica*. Brescia, Ed. La Scuola, 1993.
- LEITE, Yoshie U. F. *A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública*. Tese de Doutorado. Campinas, Unicamp, 1995.
- LIBÂNEO, José C. Que destino os pedagogos darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma G. (org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo, Cortez, 1996.
- MARTINS, Pura L. *Didática teórica — Didática prática*. São Paulo, Loyola, 1989.
- MORIN, Edgar. Toffler e Morin debatem sociedade pós-industrial. *World Media* — Suplemento do Jornal Folha de S. Paulo, 12/12/93.
- NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Ed. Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Maria Rita. A pesquisa em Didática no Brasil — da tecnologia à teoria pedagógica. In: PIMENTA, Selma G. (org.). *Didática e formação de professores — percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo, Cortez, 1997.
- PERRENOD, Philippe. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, Ed. L'Harmattan, 1994.
- PICONEZ, Stela. (coord.) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, Papirus, 1991.
- PIMENTA, Selma G. *O estágio na formação de professores — unidade, teoria e prática?* São Paulo, Cortez, 1994.
- _____. Educação, Pedagogia e Didática. In: _____. (org.) *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo, Cortez, 1996a.
- _____. Para uma ressignificação da Didática — ciências da educação, pedagogia e didática: uma revisão conceitual e uma síntese provisória. In: VIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, tomo II. Anais. Florianópolis, 1996b.
- _____. A Didática como mediação na construção da identidade do professor — uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura. In: OLIVEIRA, M. R. & ANDRÉ M. (orgs.). *Alternativas ao ensino de Didática*. Campinas, Papirus, 1997.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional — uma política sociológica*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

SCHÓN, Donald. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass, 1990.

ZEICHNER, Kenneth. Estratégias alternativas para melhorar a qualidade de ensinanza por meio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos. In: VILLA, A. (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea, 1988.

_____. *Formação reflexiva de professores*. Lisboa, Educa, 1993.

Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico*

SANDRA AZZI**

Trabalhando durante muitos anos com a formação do professor em seus diferentes níveis — básico e superior —, vimos ser essa uma questão bastante relevante e desafiadora para aqueles que se preocupam com uma escola de qualidade e com a democratização real e efetiva do ensino e da educação. Tal escola demanda professores que dominem o processo de seu trabalho: o trabalho docente.

Uma disciplina que vem estudando esse processo é a Didática, com a qual venho trabalhando, juntamente com a Avaliação do processo de ensino-aprendizagem. A experiência de um professor de Didática reveste-se de uma característica singular: o exercício da docência ao mesmo tempo em que se fala sobre ela, refletindo sobre o ensino com sujeitos que possuem vivência escolar quer como alunos, quer como professores. Essa reflexão, acompanhada da ação, é, simultaneamente, contraditória e propulsora de questionamentos necessários a um desenvolvimento teórico-metodológico do fazer pedagógico.

* Este artigo faz parte de reflexões desenvolvidas na tese de doutoramento *Da autonomia negada à autonomia possível. Trabalho docente na escola pública capitalista: um estudo a partir da sala de aula*, defendida pela autora na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), em 1994, sob a orientação da Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta.

** Profa. Dra. aposentada da FAE-UFMG.

Foi a partir dessa experiência e do acompanhamento da prática pedagógica de professores do ensino de fundamental — séries iniciais — da Escola Pública, por meio de pesquisa, que me senti estimulada a estudar a natureza do trabalho docente. Essas vivências vinham mostrando que o professor imprime uma direção própria a seu trabalho, que ele é o responsável direto, juntamente com seus alunos, pelo processo de ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula. O professor apresenta e necessita de uma autonomia didática que se expressa no cotidiano de seu trabalho, pois só assim é capaz de enfrentar os desafios do processo ensino-aprendizagem e da educação.

Embora certos estudos apontem a permeabilidade da escola à divisão do trabalho — tal como ocorre no processo de trabalho material —, a qual é muitas vezes usada para explicar a desigualdade docente, isto é, a perda de sua autonomia e controle sobre o processo de trabalho, a prática docente observada e as discussões nas salas de aula dos cursos de formação de professores suscitaram questões que viriam constituir o fio condutor da investigação, dirigindo nosso olhar para as possibilidades e os limites de autonomia e controle que o professor tem sobre seu processo de trabalho, e como esses têm sido exercidos.

O professor tem um espaço de decisões mais imediato — a sala de aula. Tal espaço precisa ser ocupado ou mesmo percebido pelo professor. Este, muitas vezes, apresenta um comportamento pragmático-utilitário, não como decorrência da divisão do trabalho na escola, mas por limitações vinculadas à sua qualificação e às condições de desenvolvimento de seu trabalho, impostas por uma política educacional que desvaloriza o professor e desprezeta o principal elemento da educação — o aluno. Não se trata, pois, de acreditar que a qualificação docente pode, isoladamente, assegurar um ensino de qualidade. Ao contrário, acredita-se que uma política de democratização da escola pública que tenha como um de seus objetivos o ensino de qualidade, necessita, também, do professor de qualidade. Este deve ser buscado no aproveitamento dos que aí estão, por meio de sua formação contínua e também do investimento na formação de novos professores. Entretanto, a

manutenção na escola do bom professor e a atração de novos dependem de uma política de valorização docente.

Foi, pois, acreditando na importância da formação do professor como um dos pilares da escola de qualidade que me senti instigada a investigar o trabalho docente, buscando na apreensão de sua essência a riqueza de possibilidades que ele contém. Essa procura foi permeada pela questão: como preparar o docente para o seu trabalho, assegurando-lhe uma formação que o ajude a captar a dimensão de totalidade, de movimento do processo de ensino? Como garantir a ampliação da posse do domínio de seu trabalho de forma que o professor assumira seu papel de educador que pratica e cria um saber, voltado para uma práxis criadora?

Tal questão coloca-nos diante de uma situação que, simultaneamente, revela e encobre algo muito importante: o conceito de trabalho docente. Embora afirmemos que ele é e deve ser uma práxis, mais especificamente uma práxis criadora, a idéia aparentemente clara apresenta-se ainda obscura em sua essência. Daí a importância de buscar a apreensão do seu significado.

Essa busca, referenciada numa prática de sala de aula e de observação, foi orientada pelo conceito de trabalho humano em geral e suas formas de organização na sociedade capitalista. Considerando, ainda, que a sala de aula é o espaço privilegiado da ação docente e que esta se revela no seu cotidiano, o desvelamento do trabalho docente demandou o conceito de cotidiano e as características que lhe são próprias.

Ponto de partida

Acreditando no professor e defendendo sua qualificação, condição também para sua profissionalização, é que afirmamos: o professor, na escola pública do ensino fundamental — séries iniciais —, possui um controle e uma autonomia, mesmo relativos, em seu processo de trabalho, conferindo-lhe uma singularidade própria, decorrente de suas condições pessoais e do contexto onde atua. O professor, nos limites de sua autonomia

e controle que exerce sobre seu processo de trabalho, organiza e direciona, juntamente com seus alunos, a dinâmica da sala de aula, cujos efeitos vão além dos muros da escola.

Para exercer essa autonomia e controle, muitas vezes negados pelo próprio professor, é preciso que este se sinta sujeito de seu próprio trabalho. O trabalho docente é muitas vezes descrito, mas nem sempre compreendido. Por isso, a pesquisa teve como objetivo principal a construção do conceito de trabalho docente — sua especificidade no contexto da sociedade capitalista. Esse conceito, como um produto do conhecimento, emerge com a crítica de seu objeto, no caso, o trabalho docente.

Tal crítica demandou uma investigação quer teórica, quer empírica. Considerando, no entanto, o objetivo deste texto, destacamos parte das reflexões que foram desenvolvidas na busca do conceito de trabalho docente. Essas reflexões só foram possíveis a partir da análise da prática docente dos professores (sujeitos da pesquisa), ou seja, da leitura que fizemos dessa prática — seja por meio de observação de sala de aula, seja por meio de entrevistas e reuniões com tais professores e o supervisor pedagógico da escola —, com o auxílio do referencial teórico adotado.

Para construir o conceito de trabalho docente, enquanto atividade historicamente construída, partimos de alguns pressupostos:

- o trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação;
- o trabalho docente só pode ser compreendido se considerado no contexto da organização escolar e da organização do trabalho no modo de produção, no caso, o capitalista;
- a compreensão do trabalho docente só pode ocorrer no processo de elaboração de seu conceito, que emerge após o estudo de sua gênese, de suas condições históricas gerais (o trabalho como forma histórica) e particulares (o cotidiano da ação docente).

Tais pressupostos, ao mesmo tempo que expressam uma síntese de nossa postura diante da questão proposta — a busca do conceito de trabalho docente —, apontam a trajetória do estudo desenvolvido para tal busca. Nesta, foi explicitada a especificidade do trabalho docente no contexto da sociedade capitalista contemporânea.

A abordagem de nosso objeto de estudo foi feita mediante algumas categorias que possibilitaram sua apreensão. A identificação das categorias utilizadas ocorreu, em parte, durante o processo de investigação, tanto teórica quanto empírica. Se categorias significativas foram antes apontadas, como *totalidade* (idéia de importância primordial em uma pesquisa) e *trabalho* (conceito que constitui um dos pilares básicos da pesquisa desenvolvida), outras foram definidas a partir da teoria utilizada como fundamento da pesquisa e com base nos dados obtidos na investigação empírica. As categorias assim definidas — *saber pedagógico*, *(des)qualificação docente*, *práxis docente* — possibilitaram uma análise que captasse a essência do trabalho docente e, portanto, uma síntese que fosse além da sua descrição.

A compreensão do trabalho docente demandou sua análise enquanto categoria geral — trabalho — e em sua especificidade — a docência. Construído no bojo da sociedade capitalista, o trabalho docente desenvolve-se e transforma-se, expressando, em distintos momentos históricos, diferentes imagens e situações de sua profissionalização. O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social. A análise da prática docente teve como referência a evolução histórica da docência, o conceito de cotidiano e o significado que este tem para o desenvolvimento ou alienação do homem. Tais referências constituíram instrumento que possibilitou a leitura de uma realidade “conhecida”, mas que demandava seu desvelamento — o trabalho docente na escola pública capitalista.

Trabalho docente

Entendemos que a expressão trabalho docente decorre de uma adjetivação de trabalho (enquanto categoria geral), atri-

buindo-lhe uma delimitação (docente), ao mesmo tempo que aponta para uma especificidade.

A docência passa a ser vista como trabalho a partir de sua profissionalização, que ainda apresenta uma série de limitações sociais, econômicas, políticas e culturais. Síntese histórica da evolução da docência, a construção do conceito de trabalho docente demanda uma análise da atividade do professor, que se transforma junto com o desenvolvimento da sociedade, e, conseqüentemente, do modo de produção capitalista.¹

O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social. Nesse sentido, a compreensão do trabalho docente demanda que este seja analisado enquanto categoria geral — o trabalho — e em sua especificidade — a docência.

O conceito de trabalho humano orienta e pressupõe uma análise do desenvolvimento do processo de trabalho e de suas formas de organização. Marx (1985), ao conceituar o trabalho, destaca a ação do homem sobre a natureza e dela sobre o homem, ou seja, mostra o homem como ser responsável pela história da sociedade, o homem responsável pela cultura, entendendo-se esta como o mundo construído pelo homem. É nesse processo de interação com a natureza que o homem se objetiva, constrói a sociedade e se autoconstrói. É, portanto, no exercício da docência que o professor se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educacional no bojo da sociedade na qual esse está inserido.

Na análise do trabalho docente a partir do conceito de trabalho humano enquanto categoria geral, buscamos na identidade a diferença, procurando verificar não como o trabalho docente se ajusta ao modelo do trabalho material, mas sim os pontos e motivos pelos quais ele se diferencia de tal modelo, principalmente na escola pública.

1. Na tese mostramos a importância da evolução da docência. As referências básicas são: Manacorda, 1975; Nóvoa, 1991; Arroyo, 1985; e Libâneo, 1990.

Essa diferenciação é observada em dois aspectos principais. Um refere-se às características assumidas pelos elementos do processo de trabalho (a atividade humana e os meios de produção) e à maneira como são combinados na docência, atividade desenvolvida numa instituição singular, onde o principal objeto de trabalho — o aluno — é também sujeito e tem sua função partilhada com outros objetos: saber escolar e saber pedagógico. Estes dois últimos, além de objeto, são também instrumentais de trabalho, juntamente com os recursos materiais utilizados no processo de ensino-aprendizagem.²

A dinâmica que se estabelece entre os elementos do trabalho docente evidencia não só a sua especificidade, a sua riqueza e a sua complexidade. Evidencia, também, a importância e a necessidade de um profissional qualificado para o exercício da função. Tal necessidade nos remete ao outro aspecto importante considerado na diferenciação do trabalho docente: a (des)qualificação docente. Tal categoria, que muitas vezes tem sido utilizada para obscurecer a realidade do trabalho docente, permite, no entanto, explicar a contradição entre a prática pedagógica do professor da escola pública e o discurso sobre esta prática.

A divisão do trabalho no interior da escola e a conseqüente hierarquização das funções ali existentes muitas vezes conduzem a uma identificação entre a organização do trabalho na escola e a de outros trabalhos próprios do processo de produção material. Nestes, a dicotomia concepção-execução, característica da divisão capitalista do trabalho e da divisão pormentozada do trabalho, reforçada pela ideia de desqualificação decorrente da especialização — que é usada para caracterizar o profissional que teve suprimido ou limitado seu poder de decisões, sua autonomia e que perdeu, portanto, o controle sobre o objetivo, os meios e o processo de seu trabalho. Embora o trabalho docente se desenvolvesse em instituições burocráticas e hierarquizadas onde o professor depara-se, muitas

2. Para essa análise ver: Azzi, 1994; Paro, 1988 e Saviani, 1984.

3. Adotamos a expressão utilizada por Paro (1988), por considerá-la mais expressiva da divisão de trabalho em etapas cada vez menores.

vezes, com diversas formas de controle, seu trabalho não pode ser equiparado àquele decorrente da divisão detalhada do trabalho. O trabalho do professor é um trabalho "inteiro", pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade.

"Na docência, mais que em outros trabalhos, utilizam-se e integram-se os diversos conhecimentos sociais e culturais que o mestre possui como pessoa, além de sua formação profissional. Este fato é inultrável, dada a complexidade da situação docente, complexidade que se dá tanto na relação com o conhecimento escolar como na relação social com os alunos. Não existe um desenho técnico do processo de trabalho docente capaz de conformar e prever — e finalmente controlar — passo a passo o fazer cotidiano do mestre.

Este, como sujeito, se encontra em uma situação objetiva que o obriga a lançar mão de todos os recursos possíveis, técnicos e pessoais, intelectuais e afetivos para poder seguir perante o grupo" (Rockwell & Mercado, 1986: 69).⁴

O trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula expressa a síntese de um saber pedagógico possuído pelo professor. Saber(es) que adquirido(s), em parte, nos cursos de formação profissional se "... acumulam e consolidam na prática (...) em torno do ensino que forma a base real de funcionamento das escolas e que abre o espaço possível para o apoio à transformação da experiência escolar" (Rockwell, 1986: 32).

Na escola, a divisão do trabalho acontece, pois, de forma bastante contraditória. Diferentemente do modo de produção material, na escola pública, a cisão concepção-execução é mais formal que real. Embora existam normas legais a serem seguidas (cumpridas), nem sempre a prática cotidiana da escola corresponde a essas normas. Cada instituição possui sua própria lógica, suas possibilidades e limitações, que constituirão o contexto da prática docente. Compõem este contexto as normas

4. Todas as citações traduzidas são de nossa responsabilidade.

institucionais, as condições materiais da escola, os recursos físicos, as condições objetivas de trabalho, a organização escolar do espaço e do tempo, as prioridades de trabalho que resultam da negociação entre autoridades, professores, alunos e pais (Rockwell & Mercado, 1986).

O contexto da prática docente interfere na execução do concebido tanto em nível de sistema educacional como em nível da escola. Devido à particularidade desse contexto, o professor

"... tem margens de autonomia, também variáveis, para decidir práticas próprias. Existem limites para a autonomia docente, tanto pelas condições materiais de cada escola como pelos processos de controle efetivos que se exercem sobre os professores. O jogo entre a autonomia e o controle se dá de maneira especial no magistério, diferentemente de outros ofícios" (Rockwell & Mercado, 1986:67).

A contribuição dos aspectos aqui apresentados para a construção do conceito de trabalho docente é enriquecida com os conceitos de saber pedagógico e com o significado de docência como práxis.

Saber pedagógico

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento.

"A vida cotidiana de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito que mobiliza e elabora durante a sua própria ação. Sob a pressão das múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor activa os seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da

situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos" (Pérez Gómez, 1992:102).

Ao usar a expressão "saber pedagógico" para designar o saber, construído pelo professor no cotidiano de seu trabalho, estamos diferenciando-o do conhecimento pedagógico, elaborado por pesquisadores e teóricos da educação. Não estamos, no entanto, reforçando ou mesmo estabelecendo a separação entre os que pensam e os que executam o ensino e/ou a educação. Ao contrário, o que pretendemos é justamente mostrar que o professor, muitas vezes considerado um simples executor de tarefas, é alguém que também pensa o processo de ensino. Este pensar reflete o professor enquanto ser histórico, ou seja, o pensar do professor é condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais e do contexto em que atua.

Ao considerar o professor como alguém que pensa seu trabalho e sobre seu trabalho, como alguém que constrói um saber, colocamo-nos diante da diferença entre o saber e conhecimento. O saber constitui-se numa fase do desenvolvimento do conhecimento, onde "apesar de existir já a autoconsciência do saber, é a fase que o homem apenas sabe que sabe, mas não sabe ainda *como* chegou a saber" (Vieira Pinto, 1979:28). Pois, "no nível do saber o homem organiza o conhecimento em formas preliminares, surgidas para atender as necessidades práticas imediatas, porém não alcança o plano da organização metódica" (Vieira Pinto, 1979:29).

É isto que o professor faz em seu processo de trabalho. Ao defrontar com os problemas da sala de aula, que são bastante complexos, lança mão dos conhecimentos que possui, de uma maneira original e, muitas vezes, criativa, elaborando sua própria forma de intervenção na sala de aula. Mas esse processo de elaboração do professor é ainda empírico, faltando-lhe uma organização intencional do saber que constrói. A construção do conhecimento requer investigação e sistematização, desenvolvidas com base metódica.

Da diferenciação entre saber e conhecimento emerge a importância do saber pedagógico — enquanto saber construído pelo professor no exercício da docência — como elemento que

contribui para uma nova leitura da (des)qualificação docente, pois mostra a atividade do professor como uma atividade que demanda uma capacidade que vai além da execução, uma atividade de grande relevância na condução do processo educacional que vise a um ensino de qualidade. Como fase do desenvolvimento do conhecimento, o saber pedagógico, enquanto expressão da atividade do professor, indica o nível da práxis em que se situa.

A práxis docente

Ao considerar a atividade docente como expressão do saber pedagógico e este, ao mesmo tempo, fundamento e produto da atividade docente que acontece no contexto escolar, numa instituição social e historicamente construída, estamos dizendo que o trabalho docente é uma prática social. Prática que se faz no cotidiano dos sujeitos nela envolvidos, e que portanto nela se constituem como seres humanos:

"... toda prática social é determinada por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades), pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e próprias à realidade em que se situam" (Carvalho & Netto, 1994:59).

A ação desenvolvida pelos atores envolvidos no processo de ensino, que ocorre na sala de aula, mostra-nos uma prática social rica de possibilidades e ao mesmo tempo limitada. A riqueza de possibilidades e as limitações da ação docente podem encontrar parte de suas explicações no entendimento que temos dela como práxis. A ação docente é um trabalho. Trabalho que

"Como processo, ao mesmo tempo se reafirma e se supera a si mesmo: ele só é possível mediante a repetição mecânica de determinadas ações, porém simultaneamente leva o sujeito a enfrentar problemas novos e o incita a *inventar*

soluções para tais problemas. Com isso o trabalho abre caminho para o sujeito humano refletir, no plano teórico, sobre a dimensão *crítica* de sua atividade, quer dizer, sobre a práxis. No trabalho se encontra, por assim dizer, o 'caroço' da práxis; mas a práxis vai além do trabalho" (Konder, 1988:11).

O professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática.

As respostas do professor traduzem-se na sua forma de intervenção sobre a realidade em que atua: a sala de aula. Tais respostas, quando ainda não são o saber pedagógico, constituem o seu gérmen. O saber pedagógico — elaborado a partir do conhecimento e/ou saber que o professor possui e na relação estabelecida entre esses e sua vivência — identifica-se com a relação teoria-prática da ação docente; identifica-se a sua práxis. É práxis, porque a intervenção do professor é feita tendo em vista objetivos que traduzem um resultado ideal.

"O resultado ideal, que se pretende obter, existe primeiro idealmente, como mero produto da consciência, e os diversos atos do processo se articulam ou estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal" (Vázquez, 1977:187).

É práxis, porque esta, como atividade humana, pressupõe a idealização consciente por parte do sujeito que se propõe a interferir, a transformar a realidade. Para isso, necessita conhecer essa realidade e negá-la. Negar significa transformar em outra realidade. O aluno analfabeto deve ser transformado em um aluno alfabetizado. Este é idealizado por aqueles que definem os rumos da educação, mas é também idealizado pelo professor, de maneira mais imediata.

A idealização do resultado, condição para que a ação seja práxis, é, no entanto, teórica. Sendo teórica, não transforma

a realidade — característica central da práxis. Para que a realidade seja transformada, a prática se faz necessária. Prática no sentido de

"... ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana" (Vázquez, 1977: 213).

Tal prática, enquanto idéia — concebida como negação de uma realidade educacional — e ação transformadora dessa realidade, é a concretização do trabalho docente, num processo dinâmico de inter-relação entre seus principais elementos constitutivos — professor, aluno, saber escolar e saber pedagógico. Essa unidade de idéia e de ação transformadora — a prática docente — é expressão do saber pedagógico que idealiza uma prática e nela se constrói, pois "a prática em seu mais amplo sentido, e, particularmente, a produção, evidencia seu caráter de fundamento da teoria na medida em que esta se encontra vinculada às necessidades práticas do homem social" (Vázquez, 1977: 222).

Assim, a prática docente, expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica. As necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria.

O processo de ensino, em sua estrutura e funcionamento, caracteriza-se como práxis, na qual teoria e prática se determinam, gerando juntamente com o objeto-sujeito desse processo — o aluno — um saber próprio da atividade docente que, ao incorporar-se àquele que exerce sua ação sobre um determinado objeto visando à sua transformação, transforma também esse sujeito — no caso, o professor, que se enriquece durante o processo. O trabalho docente é um processo de objetivação do professor. Objetivação em si, quando representa apenas adaptações ou interiorizações do mundo ou, objetivação para si, quando é criativa, quando é sintetizadora.

Essas afirmações, contudo, só podem ser consideradas tendo-se em mente que o processo de trabalho afeta e é afetado pelo contexto onde se dá a prática do ensino. Por isso, o nível de elaboração do saber pedagógico é variável. Essa variação é determinada em grande parte pela qualificação e compromisso do professor com o seu trabalho. A qualificação é aqui entendida como capacidades e habilidades profissionais que ele apresenta.

É muito difícil ao professor, sem condições de uma reflexão quer com outros professores, quer com autores, captar a essência de seu trabalho. A percepção que ele tem de seu trabalho, muitas vezes superficial, é afetada pelo conhecimento que apresenta sobre este, pela capacidade de usar esse conhecimento e pela participação, consciente ou não, no processo de produção coletivo do saber pedagógico. A compreensão do próprio trabalho demanda do professor um conhecimento que possibilite a leitura da sua realidade e, também, uma coletivização de sua prática.

A práxis docente pode, pois, apresentar-se em diferentes níveis, de acordo com o comportamento dos atores nela envolvidos. Comportamento que tanto pode limitar-se àquele que apresenta característica dos esquemas de comportamentos comuns à vida cotidiana e corresponderiam à práxis repetitiva ou à práxis mimética (Lefebvre, 1979), como pode ser um comportamento que pressupõe um grau maior de consciência e que se expressaria numa práxis criadora (Vázquez, 1977; Lefebvre, 1979). A práxis repetitiva, correspondente à práxis reiterativa, considerada por Vázquez, caracteriza-se pela repetição de atos e tem como esquemas principais do comportamento cotidiano a espontaneidade, o economicismo, o pragmatismo, a probabilidade e a imitação: A práxis mimética, comportando a criação a partir de modelos, tem como esquema do comportamento a analogia (Heller, 1989). A práxis criadora — ou revolucionária — expressões usadas por Lefebvre (1979) e por Vázquez (1977) — caracteriza-se pela

“... produção ou autocriação do próprio homem (...) é determinante, já que é exatamente ela que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações. O homem

é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções” (Vázquez, 1977: 247).

O trabalho docente situa-se em diferentes níveis de práxis. A práxis repetitiva e mimética estão presentes, porque o comportamento do homem, alternando entre a criação e a imitação, apresenta as características do pensamento e do comportamento cotidianos, pois estes são necessários para que o homem seja capaz de viver na cotidianidade. Contudo, não podem cristalizar-se, o que pode acontecer com a ultrageneralização, comportamento bastante comum no cotidiano e que pode dificultar uma nova criação.

O cotidiano e o trabalho docente

Ao buscarmos, no empírico, os elementos descritivos do trabalho do professor, estaremos procurando, na particularidade do comportamento individual, elementos que permitam a reconstrução da totalidade que nele se expressa. É nessa particularidade, no cotidiano da ação docente, que encontramos evidências do saber e do fazer pedagógico do professor que pode manifestar como uma práxis em seus diversos níveis. É dentro desta perspectiva que focalizamos a sala de aula, local onde a ação docente manifesta-se de maneira mais evidente — no seu cotidiano. Mas o cotidiano, ao mesmo tempo que revela, é também capaz de encobrir muito da realidade.

Para a compreensão da ação docente no seu cotidiano, encontramos em Heller (1987 e 1989) significados que nos possibilitaram ver no aparente trabalho de simples execução que o docente desenvolve os germens da superação da dicotomia concepção-execução. Para a autora, “a vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social” (Heller, 1987: 19).

Se na caracterização de vida cotidiana a autora fala do homem particular, é o indivíduo — “aquele particular para o qual a sua própria vida é conscientemente objeto, já que é um

ente conscientemente genérico" (Heller, 1987: 52) — que buscamos no trabalho docente.

Com os conceitos de particularidade e individualidade, Heller situa o homem no curso da história discutindo os dois tipos humanos de relação em face do mundo e da sociedade. Mas não existe, como diz Heller, uma "muralha chinesa" entre um tipo e outro. O homem particular é também um homem genérico cuja genericidade não é ainda consciente. O homem, ao nascer, encontra-se em um mundo já constituído (em condições sociais concretas), devendo aprender a usar as coisas. Essa aprendizagem acontece ao longo da vida, não se concluindo nem mesmo quando o homem chega à idade adulta. O uso — a assimilação do modo de manipular as coisas — é a assimilação das relações sociais. Para usar as coisas, ou seja, para ser capaz de viver nesse mundo, o homem deve colocar "em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias" (Heller, 1989: 17). Estes, é claro, não são colocados em funcionamento da mesma maneira e com a mesma intensidade em cada homem e em todos os momentos. A vida cotidiana é heterogênea e hierárquica. A utilização ou desenvolvimento das capacidades do homem é histórica. A relação entre o homem particular e o mundo manifesta-se, de maneira diversa, nas diferentes sociedades, estratos e classes sociais. O homem é um ser genérico cujas capacidades são desenvolvidas ou cristalizadas, conforme sua posição na divisão social do trabalho.

Sendo o homem um ser genérico

"Não é possível separar rigidamente o homem particular do homem individual. A individualidade é desenvolvimento é o *devenir do indivíduo*. Em cada época, o particular se converte (se desenvolve) em indivíduo de um modo diverso. Mas, seja qual for o indivíduo ou o ideal do indivíduo de uma época determinada, sempre, e em toda ocasião, o indivíduo não está nunca acabado, está em contínuo devenir. Este devenir constitui um processo de *elevação acima da particularidade, é o processo de síntese através do qual se realiza o indivíduo*" (Heller, 1987: 49).

A "manutenção" da particularidade e o desenvolvimento da individualidade são dois aspectos integrantes de um mesmo processo histórico, no qual poderá ocorrer a priorização de um ou de outro, conforme a organização e o estágio da sociedade em que se acha inserido o homem.

A ação docente expressa a relação do professor em face do mundo e da sociedade, conforme ele se aproxime mais da particularidade ou da individualidade. A ação docente é um ato de objetivação do sujeito. Tal objetivação pode acontecer em nível de particularidade: objetivação em si — quando representa apenas adaptações ou interiorizações do mundo; ou em nível de individualidade: objetivação para si — quando contém algo novo, quando é sintetizadora. A vida cotidiana é, então, o âmbito de aprovação das objetivações genéricas em si e o fundamento das objetivações genéricas para si. Essas categorias são consideradas, na análise do cotidiano e do não-cotidiano, como categorias tendenciais, uma vez que só se apresentam em suas formas puras em casos extremos.

As objetivações genéricas em si, por possuírem caráter de universalidade, constituem o ponto de partida da vida cotidiana e influenciam sua estrutura.

Características do comportamento e do pensamento cotidianos

As objetivações genéricas em si são a base da vida e do pensamento cotidianos e apresentam determinadas características que constituem os esquemas de comportamento e de conhecimento comuns na vida cotidiana. Dentre esses esquemas, a primeira característica é a *espontaneidade*, que se caracteriza pela repetição, pela regularidade da vida cotidiana. É através da espontaneidade que acontece a assimilação das exigências sociais e do modismo. É um comportamento não refletido.

Uma segunda característica do comportamento cotidiano é o *economicismo*. As objetivações genéricas em si são em tal número que, para cumprirem sua função, requerem uma economia de atividades, ou seja, um menor esforço de energia

e de pensamento criativo. Tal característica, embora necessária para facilitar o andamento da vida cotidiana, pois o homem não pode parar para refletir sobre cada uma de suas ações, é, ao mesmo tempo, reforçadora da repetição. Ao reforçar a repetição e a regularidade, o economicismo acaba por se tornar conservador e até mesmo uma barreira ao pensamento criativo e a novas aprendizagens, dificultando o desenvolvimento de novos comportamentos mais econômicos. Ao agir de modo econômico para se apropriar das objetivações genéricas em si, o homem não se preocupa com o porquê dessas objetivações. Ele não questiona sua gênese, conduzindo a uma unidade imediata de pensamento e ação na vida cotidiana, tornando-a pragmática.

Na terceira característica, o *pragmatismo*,

“As idéias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria do mesmo modo que a atividade cotidiana não é práxis. A atividade prática do indivíduo só se eleva ao nível da práxis quando é atividade humano-genérica consciente” (Heller, 1989: 32).

A repetição, a economia e o pragmatismo favorecem e são favorecidos por uma quarta característica do pensamento e da ação da vida cotidiana — a *probabilidade*. A heterogeneidade da vida cotidiana faz com que essa só seja possível, se o homem agir probabilisticamente, pois é impossível calcular, com precisão científica as conseqüências possíveis de cada ação.

Na apropriação da vida cotidiana, é importante também a *imitação* — a quinta característica —, pois, enquanto repetição consciente e intencional, ela desempenha uma função decisiva na aprendizagem. A imitação ocorre de três formas distintas, mas relacionadas: a imitação de ações, a imitação evocativa e a imitação do comportamento. Essa última destaca-se das outras formas, porque, por meio dela, o homem apropria-se de comportamentos que possuem um conteúdo de valor social e de um alcance ideológico.

A imitação conduz o particular a produzir sempre a mesma coisa, mas, com base no conhecido, o homem pode produzir algo similar por meio da sexta característica — a *analogia* — que, ao possibilitar a produção de algo semelhante mas diferente do conhecido, desempenha um papel importante no desenvolvimento estrutural da objetivação genérica em si. A analogia — presente no mundo das coisas, dos usos e da linguagem — torna-se necessária à característica economicista da vida cotidiana.

As essas características acrescenta-se, finalmente, a *ultragereneralização*, que se manifesta diretamente ligada à analogia. A ultragereneralização tem como base a “união da atividade psicológica com a passividade cognoscitiva e ética” (Heller, 1987: 307). Embora indispensável à vida cotidiana, a ultragereneralização contém aspectos que dificultam o enfrentamento de situações novas, pois dirige-se a uma simples conservação da vida cotidiana, quando ela demandar uma modificação e, às vezes, a suspensão dos juízos preconcebidos.

“Toda ultragereneralização é um *juízo provisório* ou uma regra provisória de comportamento: provisória porque se antecipa à atividade possível e nem sempre, muito pelo contrário, encontra confirmação no infinito processo da prática. Diferentemente do que ocorre com os juízos cotidianos, os juízos científicos consideram-se provisórios apenas até o momento em que, num determinado estágio evolutivo da ciência, as hipóteses comprovam-se como verdades, sendo reafirmadas” (Heller, 1989: 44).

Vinculados ao juízo provisório cotidiano, estão ainda, os preconceitos, cujas raízes antropológicas são a fé e a confiança.

Todas essas características do pensamento e do comportamento cotidianos são necessárias para que o homem seja capaz de viver na cotidianidade, mas não se devem cristalizar. Devem permitir ao homem que as ultrapasse, evitando-se, assim, a alienação, pois “a vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação” (Heller, 1989: 37).

Esses esquemas de comportamento são necessários à atividade cotidiana. Contudo, não significa que sejam os únicos presentes na ação docente cotidiana. A vida cotidiana é a mediação entre o cotidiano e o não-cotidiano, é a preparação para este.

Assim como o comportamento cotidiano, o saber cotidiano é importante na compreensão da atividade docente. O saber cotidiano é aquele que guia as ações do particular. Para reproduzir-se, o homem precisa de um mínimo de conhecimento que varia de acordo com a sua posição na divisão social do trabalho.

"Quando Marx escreve que os homens 'não o sabem, mas o fazem' não quer dizer que atuam sem saber 'o que' fazem, mas que não possuem um saber adequado, genérico, para si (científico, filosófico) sobre o que fazem, ou em outras palavras, que atuam com o saber cotidiano" (Heller, 1987: 319).

O saber cotidiano é influenciado pela arte, literatura, religião e pela ciência (incluindo-se, nela, as ciências sociais e a filosofia). A religião e a ciência penetram o saber cotidiano conscientemente.

"A introdução consciente dos conhecimentos científicos no material cognoscitivo cotidiano é ainda mais recente: verifica-se paralelamente à difusão dos meios de comunicação de massas burgueses" (Heller, 1987: 321).

Assim, o saber cotidiano acolhe (ou pode suceder que acolha) certas aquisições científicas, mas não o saber científico como tal (Heller, 1987: 322). O conhecimento cotidiano dispensa o conhecimento da gênese das aquisições científicas, usando de maneira pragmática aquilo que lhe é apresentado de forma fragmentada. Em consequência, o saber cotidiano não tem a essência de sua estrutura modificada, embora o saber científico altere a vida cotidiana.

Embora constitua uma totalidade, esse saber cotidiano, vinculado à estrutura do pensamento cotidiano, em suas limi-

tações, caracteriza, de forma clara, o homem particular cujo objetivo é a autoconservação. Enquanto preocupado apenas com sua autoconservação, o particular procura resolver, de maneira cômoda e sem conflitos, sua própria vida. É esse um dos aspectos que diferencia, claramente, o particular do indivíduo; embora o particular tenha consciência do eu, não tem auto-consciência, isto é, a consciência do eu como membro de uma espécie. E a autoconsciência é condição necessária para que o homem — no caso o indivíduo — seja capaz de organizar e conduzir a própria vida. Embora a individualidade seja o ideal a ser alcançado pela sociedade no processo de sua transformação, nem sempre, como diz Heller, todo homem chega à síntese que caracteriza o indivíduo, à capacidade de condução da própria vida, à transposição entre os fins e os meios. Nem todo homem, portanto, alcança a perspectiva da transformação da sociedade e da vida cotidiana, enquanto esferas inter-relacionadas da realidade.

A escola, como instituição histórica, comporta em sua estrutura e funcionamento o cotidiano e o não-cotidiano; é conduzida quer pelo pensamento cotidiano, quer pela teoria; quer pela atividade cotidiana, quer pela práxis. A vida escolar e, portanto, o trabalho docente podem, talvez, cristalizar-se no cotidiano, deixando escapar suas possibilidades de auto-superação. A vida cotidiana, com suas formas de pensamento peculiares, é necessária à reprodução social do homem, conduzindo-o à particularidade ou à individualidade. Se considerarmos a individualidade como base do desenvolvimento da essência humana, é nessa direção que se deve buscar a transformação da escola, na qual o professor é um dos atores principais, mas para isso deve ser percebido e se perceber como um dos agentes responsáveis por essa transformação. Seu trabalho deve, portanto, desenvolver-se na perspectiva da práxis criadora; daí a importância da diferença entre o cotidiano e o não-cotidiano no trabalho docente, buscando captar tal distinção na apreensão de seu conceito. As características do pensamento e do comportamento cotidiano constituem uma fonte de referência para essa distinção, pois é importante partir do cotidiano para buscar sua superação.

Trabalho docente, autonomia pedagógica e formação de professores

A análise da prática docente que nos permitiu uma aproximação do conceito de trabalho docente permite-nos fazer algumas considerações. O cotidiano da atividade docente, ao mesmo tempo que se apresenta bastante fecundo para uma reflexão, pode ser também uma barreira ao desenvolvimento do pensamento científico. A realidade da sala de aula não emerge num primeiro olhar sobre seu cotidiano, pois a trama que ali já está instalada pode obscurecê-la.

Para além da rotina observada na sala de aula, encontramos, nas falas das professoras e supervisoras, pistas para a compreensão do processo de trabalho docente. Este, identificado com a aula, é, no entanto, bem mais amplo. A aula, embora aconteça em um espaço e tempo determinados, é antecedida e sucedida por outros espaços e ações a que pertence como: a formação docente, o trabalho de planejamento, a avaliação, a cultura do professor, seus valores...

Síntese histórica da docência, o trabalho docente apresenta particularidades que o distinguem do trabalho material, embora, da mesma forma que este, tenha sofrido a destruição do trabalho autônomo e a transformação nas suas formas de relações sociais.

O professor, responsável direto pelo cotidiano da sala de aula, apresenta-se, então, como mais ou menos qualificado para exercer sua função, com maior ou menor autonomia e controle sobre seu processo de trabalho. Qualificado é o professor que possui conhecimento e o saber pedagógico e tem compromisso com o processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho docente exige, pois, daquele que o exerce, uma qualificação que vai além do "conjunto de capacidades e conhecimentos que o trabalhador deve aplicar nas tarefas que constituem seu emprego" (Enguita, 1991: 232) e que pressupõe uma consciência de sua práxis. Sem esta, sua ação restringir-se-á à práxis repetitiva.

A importância do professor qualificado para a luta política de recuperação da escola pública, visando a sua democratização

e, portanto, a um ensino de qualidade, emerge como um dado da realidade onde ocorre a ação docente: a sala de aula dessa escola.

"A melhoria da qualidade da escola básica passa sempre por dentro do sistema que existe, com suas precariedades, dificuldades, insuficiências. E já temos hoje algumas alternativas pontuais nessa direção. (...) A melhoria da escola que aí está e das condições de trabalho e atuação do professor que aí está" (Kramer, 1992: 75).

A formação de professores para a escola básica constitui, pois, fator relevante na melhoria da qualidade da escola pública, mas não considerada de forma isolada, e sim no bojo de decisões políticas mais amplas que apontem a melhoria das condições do trabalho docente. A realidade da sala de aula da escola pública na sociedade capitalista evidencia a especificidade do trabalho docente, e nesta os limites e possibilidades de uma prática social voltada para a democratização dessa escola.

O trabalho docente tal como concebido — práxis docente — e tal como evidenciado e explicitado pelo professor, no seu cotidiano, mostra que mais significativo que polarizar as funções de concepção e execução é buscar, na dicotomia formal, a unidade real. Mais que a separação, o que existe é a diferença de níveis de decisão. Grandes decisões em nível de sistema não dispensam o professor de conceber seu trabalho como um todo. Nenhum projeto pedagógico avançará na direção proposta se os professores forem vistos apenas como executores, pois um de seus objetos de trabalho é o aluno, que também é sujeito; "... em qualquer sala de aula, grande parte da atividade das crianças escapa às normas explícitas ou implícitas do 'papel' de aluno" (Rockwell & Mercado, 1986: 65).

Um projeto pedagógico é o projeto de uma prática social e os problemas desta "... não podem reduzir-se a problemas meramente instrumentais onde a tarefa do profissional se concretiza na acertada eleição de meios e procedimentos e na competente e rigorosa aplicação dos mesmos (Pérez Gómez, 1992: 132).

Sendo o trabalho do professor uma prática social, sua ação não deve, pois, limitar-se ao prático-utilitário. A superação do professor prático-utilitário encontra uma de suas condições em uma formação profissional que, tendo o trabalho docente como seu objeto de conhecimento, considere-o como uma prática, em sua relação de unidade com a teoria e considere, ainda, que "A prática determina o conhecimento, mas não é em si mesma o conhecimento" (Freitas, 1989: 12).

Pensar, pois, em qualidade de ensino é pensar também em qualificação docente, questão presente na problemática da democratização da escola pública, e esta extrapola as questões pedagógicas.

Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. *Mestre, educador e trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. Tese para Professor Titular da Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1985, 217 p.
- AZZI Sandra. *Da autonomia negada à autonomia possível. Trabalho docente na escola pública capitalista: um estudo a partir da sala de aula*. Tese de Doutorado. USP, 1994.
- CARVALHO, Maria do Carmo B. & NETTO, José Paulo. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1994.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v. 4, 1991, p. 41-61.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *A organização do trabalho pedagógico: elementos para a pesquisa de novas formas de organização*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 5, SIMPÓSIO "A ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE CRÍTICA", 1989. Belo Horizonte, 1989. 18 p. (Versão preliminar — mimeo.).
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.
- _____. *Sociologia de la vida cotidiana*. 2. ed. Barcelona, Península, 1987.

KONDER, Leandro. *A derrota da dialética*. Rio de Janeiro, Campus, 1988.

KRAMER, Sônia. *Escolarização básica e a busca de qualidade; uma tentativa de síntese*. *Escola Básica*. Campinas, Papirus/Cedes; São Paulo, Ande/Anped, 1992, p. 71-76 (Coletânea C.B.E.).

LEFEBVRE, Henri. *Sociologia de Marx*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1979.

LIBÁNEO, José Carlos. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente; estudo introdutório sobre pedagogia e didática*. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC/SP, 1990. 506 p.

MANACORDA, Mario A. *Marx e a pedagogia moderna*. Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1975.

MARX, Karl. *O Capital — Crítica da economia política*. Rio de Janeiro, Difel, 1985. v. 1.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo, Martins Fontes, 1977.

_____. *A ideologia alemã e outros escritos*. Rio de Janeiro, Zahar, 1965.

MERCADO, Ruth. *El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria*. In: ROCKWELL, Elsie & MERCADO, Ruth. *La escuela: lugar del trabajo docente*. Mexico, DIE, 1986, p. 55-62.

NÓVOA, António. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 109-139.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 3. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1988.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, António (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992, p. 95-114 (Temas de Educação, 1).

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* São Paulo, Cortez, 1994.

_____. *A didática como mediação na construção da identidade do professor — uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura*. In: ANDRE, Marli E. D. de & OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs.) *Alternativas no ensino de didática*. Campinas, Papirus, 1997.

ROCKWELL, Elsie & MERCADO, Ruth. *La práctica docente y la formación de maestros*. In: ROCKWELL, Elsie & MERCADO,

- Ruth. *La escuela: lugar del trabajo docente*. México, D.F., 1986, p. 63-75.
- ROCKWELL, Elsie. De huellas, barbad e veredas: una historia cotidiana en la escuela. In: ROCKWELL, Elsie & MERCADO, Ruth. *La escuela: lugar del trabajo docente*. México, D.F., 1986, p. 7-33.
- SAVIANI, Dermeval. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber, esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 215-234.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e existência*. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico *

REGINA MARIA G. PEREIRA LOPES**

"A liberdade não é somente um assunto teórico, pois a compreensão da necessidade não basta para que o homem siga livre, visto que a liberdade implica uma atividade prática transformadora. Mas sem o conhecimento da necessidade também não há liberdade; por isto, é uma das suas condições necessárias" (Vázquez, 1987: 12).

Meu ponto de partida para escrever este texto foi minha tese de doutorado, que me indicou uma preocupação que parece extremamente relevante — a relação entre as concepções pedagógicas e o processo de libertação humana, que constitui a vida do homem. É por meio da educação, fenômeno inerente ao homem na busca de sua humanidade, que se revela a necessidade de a pedagogia, como fenômeno da educação, buscar a emancipação humana em um processo de libertação. Para destacar a relação entre as concepções pedagógicas e o processo de libertação humana, é preciso apontar o meu

* Este texto tem sua origem na tese de doutorado *Estudo crítico de concepções pedagógicas: em busca da emancipação humana*, FE-USP, 1995, sob a orientação da Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta.

** Profa. Dra. do Departamento de Teologia e Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

