

Os professores face ao saber

Esboço de uma problemática do saber docente

Maurice Tardif
Claude Lessard
Louise Lahaye

...cição sociológicas de um conceito... opus cit.; ...ci intertextual comunitária... notas sobre la formación y funciones del profesorado... opus cit.; "Culturas sociales y cultura escolar en la Sociología de la Educación", próxima publicación em *Quadernos de Pedagogía*.

57. GRAMSCI, A. *Quaderni del Carcere*. Torino, Einaudi Ed., 1975, Vol. III, p. 1542.

O autor, no mesmo tempo, considera os educadores como a fração mais homogênea dos intelectuais, pelo que toda busca de direção hegemônica tem que tratar de ganhá-los: *Ibidem*, p. 2047.

58. Ver: CABRERA, B. "El intelectual contra el experto...", opus cit., especialmente pp. 30 e ss.

59. A este respeito, ver: WILLIAMSON, B. "Conocer para qué? El contexto de la investigación en la Sociología de la Educación", in: ICE de la Universidad Autónoma de Madrid (ed.), *Perspectivas actuales en la Sociología de la Educación*, Madrid, Cantoblanco, 1983, pp. 49-67.

60. Com esta denominação genérica - e com todas as cautelas que o caso exige - referimo-nos a um amplo espectro de autores e perspectivas de análise que supera, amplamente, o que habitualmente se entende por tais, a saber:

Perspectivas "economicistas": trabalhos mais conhecidos de Ch. Baudelot, R. Estabiet, S. Bowles e H. Ginis.

Perspectiva "culturalista": P. Bourdieu e B. Bernstein, sobretudo.

Perspectiva "descolarizadora": J. Illich, e Reimer.

Perspectiva da "genealogia da escola": baseada nos trabalhos de M. Foucault sobre a genealogia do poder.

61. Sobre a "primeira etapa" da Sociologia da Educação britânica, ver: FORQUIN, J.C. "La 'nouvelle' sociologie de l'éducation en Grande Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution", *Revue Française de Pédagogie*, n.63, pp. 61-79;

TROTTIER, C.L. "La 'nueva' Sociología de la Educación en Gran Bretaña: un movimiento de pensamiento en vías de disolución?", *Tempora*, n.10, 1987, pp. 62-92.

62. Trabalhos como os de H. GIROUX: "La formación del profesorado y la ideología del control social", já citado; ou o de POPKEWITZ, TH.: "Ideología y formación social del profesorado. Profesionalización e intereses sociales", *Revista de Educación*, n.285, 1988, podem ser expoentes representativos do que dissemos.

63. GRAMSCI, A. *Quaderni del Carcere*, opus cit., Vol. III, p.1547.

64. WILLIS, P. *Aprendendo a trabalhar*. Madrid, Akal, 1988 (edição brasileira: *Aprendendo a ser trabalhador*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991).

Tradução de Álvaro Moreira Hypollito.

Blas Cabrera e Maria Jiménez Jáen são professores de Sociologia da Educação da Universidade de La Laguna (Ilhas Canárias, Espanha).

OS PROFESSORES FACE AO SABER: ESBOÇO DE UMA PROBLEMÁTICA DO SABER DOCENTE. TARDIF, MAURICE, LESSARD, CLAUDE, LAHAYE, LOUISE. Porto Alegre, 1991, n.º 4, p. 215-233.



FAV

932

saberes dos professores. Trata-se, de fato, de um campo de pesquisa novo e, por isso, relativamente inexplorado, até pelas ciências da educação. Além do mais, veremos que a própria idéia induz facilmente à confusão, porque se aplica indiferentemente aos diversos saberes incorporados à prática docente.³ Em vista das questões anteriormente levantadas, e do estado atual da pesquisa nesse domínio, nosso objetivo aqui será de apresentar, em trechos gerais, o esboço de uma problemática do saber docente. Assim, sem pretender fornecer respostas completas e definitivas a cada uma dessas questões, poderemos, pelo menos, oferecer alguns elementos da resposta e indicar perspectivas de pesquisa para trabalhos futuros sobre a questão.

Em seguida, após a introdução de algumas considerações gerais sobre a situação do corpo docente face aos saberes, procuraremos identificar e definir os diferentes saberes que *intervêm na prática docente, bem como as relações* que se estabelecem entre o corpo docente e esses mesmos saberes. Trataremos então de mostrar:

- a) *Que o saber docente se compõe na verdade de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes profissionais (compreendendo as ciências da educação e a pedagogia) e os da experiência. Feito isso, abordaremos as relações do corpo docente com esses diferentes saberes.*
- b) *Que, mesmo ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o corpo docente é desvalorizado face aos saberes que possui e transmite. Tentaremos compreender esse fenômeno utilizando diversos elementos explicativos.*
- c) *Finalmente, baseando-nos em material de nossa pesquisa, dedicaremos a última parte desse texto à discussão do estatuto particular que o(a)s professor(a)s conferem aos saberes da experiência, já que estes últimos constituem para eles, como veremos, os fundamentos da prática e da competência profissional.*

1) *O saber docente: um saber plural, estratégico e desvalorizado. Considerações preliminares*

Começemos por um fato incontestável: enquanto grupo social e pelas próprias funções a que são chamados a exercer, o(a)s professor(a)s ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. No quadro da modernidade ocidental, o extraordinário desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos saberes teria sido e seria ainda inconcebível sem um desenvolvimento correspondente dos recursos educativos e, notadamente, dos corpos docentes e de formadores, capazes de assegurar, no centro dos

sistemas de educação, os processos de aprendizagem individuais e coletivos que estão na base da cultura moderna, intelectual e científica. Nas sociedades contemporâneas, a pesquisa científica e erudita, enquanto sistema socialmente organizado de produção de conhecimentos, aparece portanto solidária ao sistema de formação e educação em vigor. Essa solidariedade se expressa concretamente pela existência de instituições tais como as universidades, que assumem tradicionalmente e conjuntamente as missões de pesquisa e de ensino, de produção do conhecimento e de formação nesses conhecimentos. Ela se expressa, de forma mais ampla, através da existência de toda uma rede de instituições e de práticas sociais e educativas destinadas a assegurar o acesso sistemático e contínuo aos saberes sociais disponíveis. A existência de uma tal rede mostra suficientemente que os sistemas sociais de formação e de educação, começando pela escola, têm suas raízes em uma necessidade, de ordem estrutural, inerente ao modelo de cultura da modernidade. Os processos de produção dos saberes sociais e os processos sociais de formação podem, então, ser considerados como dois fenômenos complementares no quadro da cultura moderna e contemporânea.

Entretanto, na medida em que a produção de novos conhecimentos tende a se impor como um fim em si mesmo e um imperativo social indiscutível, o que parece ser o caso hoje em dia, as atividades de formação e de educação parecem passar, progressivamente, para o segundo plano. Com efeito, o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside então em sua capacidade de renovação constante e a formação nos saberes estabelecidos não vale senão como preparação às tarefas cognitivas reconhecidas como essenciais, assumidas pela comunidade científica em atividade. Os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam, então, subordinados, material e ideologicamente, às atividades de produção de novos conhecimentos. Essa lógica da produção parece igualmente reger os saberes técnicos, que estão, hoje, invariavelmente orientados para a pesquisa e para a produção de artefatos e de novos procedimentos. Nessa perspectiva, os saberes são mais ou menos assimilados aos "stocks" de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica atuante e mobilizáveis nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais, etc.

Por isso mesmo, aquilo que se poderia chamar de uma dimensão formadora dos saberes, que os aproximava tradicionalmente de uma Cultura (*Paideia, Bildung, Lumière*) e cuja aquisição implicava numa transformação positiva das formas de pensar, de agir e de ser, é reprimido para fora do círculo relativamente estreito dos problemas e das questões cientificamente pertinentes e tecnicamente solucionáveis. Os educadores e os sábios, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos e

dedicados às tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes com ligação entre elas. Ora, é exatamente tal fenômeno que parece marcar a evolução atual das instituições universitárias, em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e ensino. Nos outros níveis do sistema escolar, essa separação já foi concretizada há muito tempo, de vez que o saber docente aí operante reside inteiramente na competência técnica e pedagógica para transmitir os saberes elaborados por outros grupos.

Em contraposição a essa visão fabril dos saberes, que acentua somente a dimensão da produção, e, para evidenciar a posição estratégica do saber docente no interior dos saberes sociais, é necessário dizer que todo saber, mesmo o "novo", inscreve-se em uma duração que remete à história de sua formação e de sua aquisição. Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequadas. De fato, nas sociedades atuais, os saberes, assim que atingem um certo grau de desenvolvimento e de sistematização, são logo e geralmente integrados aos processos de formação institucionalizados coordenados pelos agentes educativos.⁴ Por outro lado, apesar de ocupar hoje posição de destaque no cenário social, econômico e na mídia, não se pode esquecer que a produção de novos conhecimentos é apenas uma das dimensões dos saberes e da atividade erudita ou científica. Ela pressupõe, sempre e logicamente, um processo de formação nos conhecimentos já existentes: o novo surge e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é constantemente atualizado através dos processos de aprendizagem. Formação nos saberes e produção dos saberes constituem, em consequência, dois pólos complementares e inseparáveis. Nesse sentido, e mesmo reduzindo sua relação com os saberes a uma função improdutiva de transmissão, pode-se então admitir, pelo menos em princípio, que o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes.

1.1. Os saberes docentes

Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Descrevamo-los sucintamente,

1.1.1. Os saberes da formação profissional (ciências da educação e ideologia pedagógica)

Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto dos saberes transmitidos pelas instituições de formação dos professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O(a) professor(a) é o ensino constitutivo objeto de saber para as ciências humanas e as ciências da educação. Ora, essas ciências ou, pelo menos, algumas dentro delas, não se limitam a produzir conhecimentos, procuram também incorporá-los à prática do(a) professor(a). Nessa perspectiva elas se transformam em saberes destinados à formação científica ou cultivada do(a)s professor(a)s, e, na medida em que elas atingem esse objetivo, a prática docente pode se transformar em prática cultivada, como acontece, por exemplo, com a tecnologia da aprendizagem. No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua do(a)s professor(a)s. Com efeito, é sobretudo por ocasião de sua formação que o(a)s professor(a)s entram em contato com as ciências da educação. É bastante raro que os teóricos e pesquisadores em ciências da educação atuem diretamente no meio escolar em contato com o(a)s professor(a)s.⁵ Veremos mais adiante que a relação entre esses dois grupos inscreve-se globalmente numa lógica da divisão do trabalho entre produtores de saber e executantes ou técnicos.

Mas a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes, que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas, mais ou menos coerentes, de representações e de orientações da atividade educativa. É o caso, por exemplo, das doutrinas pedagógicas centradas na ideologia da "escola-nova". Essas doutrinas (ou melhor, aquelas dominantes) são incorporadas à formação profissional do(a)s professor(a)s. Elas fornecem, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão, e, por outro lado, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas. Os saberes pedagógicos articulam-se às ciências da educação (e frequentemente é até mesmo difícil de distingui-los), na medida em que elas tentam, a cada dia que passa de modo mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que adotam a fim de legitimá-las "cientificamente". Por exemplo, a pedagogia chamada "ativa" apóia-se na psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento para justificar suas afirmações normativas.

1.1.2. Os saberes das disciplinas

A prática docente incorpora muito, além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, os saberes sociais (o qual são difundidos e selecionados pela instituição universitária. Esses saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) do(a)s professor(a)s nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Podemos chamar, os saberes das disciplinas. Esses saberes correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe nossa sociedade, tal qual encontram-se hoje integrados – sob a forma de disciplinas – à universidade, no quadro de faculdades e de programas distintos. Os saberes das disciplinas (ex: matemática, história, literatura, etc.) transmitem-se, nos programas e nos departamentos universitários, independentes das faculdades de educação e dos programas de formação de docentes. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

1.1.3. Os saberes curriculares

No decorrer de suas carreiras, o(a)s professor(a)s devem também apropriarem-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Esses últimos correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais, a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais que ela definiu e selecionou como modelo da cultura erudita e de formação na cultura erudita.

Esses saberes apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que o(a)s professor(a)s devem aprender e aplicar.

1.1.4. Os saberes da experiência

E, finalmente, o(a)s próprio(a)s professor(a)s, no exercício de sua função e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e não por ela validados. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habilidades de habilidades, de saber fazer e de saber ser. Podemos chamá-los de saberes da experiência ou da prática. Por enquanto fiquemos por aqui, pois dedicaremos a segunda parte do presente texto a esses saberes e às relações que eles mantêm com os demais saberes.

O exposto até aqui tende a destacar a dimensão dos saberes enquanto

elementos constitutivos da prática docente. Essa dimensão constitui no universo docente o estatuto de prática intelectual que se articula, simultaneamente, a vários saberes: os saberes sociais transformados em saberes escolares através das disciplinas e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes da prática. Em suma, o(a)s professor(a)s padronizam-se a alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes, fazem do(a)s professor(a)s um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade em investir, em integrar e mobilizar tais saberes como condição para sua prática. A partir daí, dever-se-ia esperar, pelo menos na dita tradição da sociologia das profissões, que esse(a)s professor(a)s buscassem se impor, enquanto grupo social e categoria profissional, como uma das instâncias de definição e controle dos saberes efetivamente integrados à sua prática. Dever-se-ia esperar ainda, sempre na mesma dita, que ocorresse um certo reconhecimento social positivo do papel desempenhado pelo(a)s professor(a)s no processo de formação–produção dos saberes sociais. Por exemplo, se se admite que o(a)s professor(a)s ocupam, no campo dos saberes, um lugar estrategicamente tão importante quanto aquele ocupado pela comunidade científica, não deveriam eles então serem contemplados por um prestígio análogo? Ora, isso não acontece.

1.2. As relações do(a)s professor(a)s com seus saberes

De modo geral, pode-se dizer que o(a)s professor(a)s ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, no interior dos diferentes grupos que interveem, de uma maneira ou de outra, no campo dos saberes. De fato, os saberes da formação profissional, das disciplinas e curriculares do(a)s professor(a)s parecem ser sempre, mais ou menos de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente à prática docente sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela. A relação do(a)s professor(a)s com os saberes é a de “agente da transmissão”, de “depositário” ou de “objeto” de saberes, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função, e como espaço de verdade de sua prática. Dito de outra forma, a função docente define-se em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem.

Os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que o(a)s professor(a)s

possuem ou transmitem, não são o saber do(a)s professores ou o saber docente. De fato, o corpo docente não se encontra na origem da definição e da seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla diretamente, nem mesmo indiretamente, o processo de definição e seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, dos programas, das matérias, das disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita. Nesse sentido, os saberes disciplinares e curriculares que o(a)s professor(e)s transmitem situam-se numa relação de exterioridade com a prática docente; eles aparecem como produtos já consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e que se incorporam à prática docente através das disciplinas. Nessa perspectiva o(a)s professor(e)s seriam assimiláveis a técnicos e executantes destinados à tarefa de transmissão dos saberes. Seu saber específico fica situado ao nível dos procedimentos pedagógicos de transmissão dos saberes escolares. Em resumo, seria um saber da pedagogia ou pedagógico.

Mas é este mesmo o caso? Os saberes relacionados à formação profissional do(a)s professor(e)s (ciência da educação e ideologias pedagógicas) dependem, por sua vez, da universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução. Além de não controlarem a definição e seleção dos saberes curriculares e disciplinares, o(a)s professor(e)s não controlam a definição e a seleção dos saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação (universidades e escolas normais). Mais uma vez, a relação do(a)s professor(e)s com os saberes da formação profissional aparece como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos enquanto o(a)s professor(e)s devem apropriar-se deles no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, ela própria sancionada pela universidade e pelo Estado. Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação do(a)s professor(e)s precedem e dominam a prática da profissão mas não são provenientes dela. Veremos mais adiante que esta relação de exterioridade se traduz, no seio do corpo docente, por uma nítida tendência a desvalorizar sua própria formação profissional, identificada com a "pedagogia e com as teorias abstratas dos formadores universitários".

Pode-se resumir o que foi desenvolvido até aqui dizendo-se que as diferentes articulações que identificamos acima entre a prática docente e os saberes constituem mediações e mecanismos que submetem essa prática aos saberes que ela própria não produz e não controla. No limite, poderíamos falar

aqui de uma relação de alienação dos docentes com o saber. De fato, se suas relações com os saberes parecem problemáticas, como dizíamos acima, não é porque essas mesmas relações sempre implicam, no fundo, numa certa distância - social, institucional, epistemológica - que os separam e os desappropriam desses saberes, produzidos, contratados e legitimados por outros?

1.3. Alguns elementos explicativos

Saber socialmente estratégico e ao mesmo tempo desvalorizado, prática cultivada e ao mesmo tempo prática aparentemente desprovida de saber específico, fundado sobre a alivada dos professores e produzido por ela, a relação do(a)s professor(e)s com os saberes parece, então, no mínimo ambígua. Como explicar essa situação? A conjugação dos efeitos decorrentes de fenômenos de natureza diversa, deve ser considerada.

1. Num plano mais amplo e histórico, pode-se invocar, como o fizemos anteriormente, a divisão do trabalho aparentemente inerente ao modelo da cultura erudita da modernidade. Nas sociedades ocidentais pré-modernas, a comunidade erudita assumia, em geral, as tarefas de formação e de conhecimento no quadro de instituições elitistas. Foi o caso das universidades medievais. Por um outro lado, os saberes técnicos e as diversas formas de saber-fazer necessárias à renovação das diferentes funções ligadas ao trabalho, eram integradas à prática de vários grupos sociais que assumiam essas mesmas funções e que asseguravam, conseqüentemente, a formação de seus membros. Era o que ocorria nas antigas corporações de artesãos e de operários.

Ora, com a modernização das sociedades ocidentais, esse modelo de cultura que integrava produção dos saberes e formação nos saberes através de grupos sociais específicos, será progressivamente eliminado em benefício de uma divisão social e intelectual das funções de pesquisa, assumidas a partir de então pela comunidade científica ou por corpos de especialistas, e das funções de formação, assumidas por um corpo docente distanciado das instituições de produção dos saberes. Quanto aos saberes técnicos e ao saber fazer, serão progressivamente sistematizados em corpos de conhecimentos abstratos, retirados dos grupos sociais - os quais serão transformados em executantes atomizados no universo do trabalho capitalista - para serem monopolizados por grupos de especialistas e profissionais, e integrados a sistemas públicos de formação. No século XX, as ciências e as técnicas, enquanto núcleo duro da cultura erudita contemporânea, foram consideravelmente transformadas em forças produtivas e integradas à economia. A comunidade científica se divide em grupos e sub-grupos dedicados a tarefas especializadas de produção restrita de conhecimentos. A formação nos saberes não é mais de sua competência; ela

prática docente a modelos de intervenção técnica, metodológica e profissional. Cientificação e tecnopolização da pedagogia são os dois pólos da divisão do trabalho intelectual e profissional que separa os corpos de formadores da escola normal ou da universidade, que monopolizam o pólo de produção e legitimização dos saberes científicos e pedagógicos, do corpo docente consagrado às tarefas de execução e de aplicação dos saberes.¹

Em segundo lugar, a emergência e o desenvolvimento das ciências da educação inserem-se num fenómeno ideológico mais amplo (escola-nova, pedagogia reformista, etc.) marcado por uma transformação radical da relação entre educador e educando. Resumidamente, digamos que o saber que o educador deve transmitir deixa de ser o centro de gravidade do ato pedagógico; é o educando, essencialmente a criança, que se torna o modelo e o princípio da aprendizagem. Caricaturando um pouco, poder-se-ia dizer que o ato de aprender torna-se mais importante que o fato do saber. O saber do(a) professor(a) passa, então, para o segundo plano; ele fica subordinado à relação pedagógica centrada nas necessidades e nos interesses da criança e do educando. No limite, ele se confunde inteiramente com um saber-fazer, um "saber adotar-se" e um saber-ser com as crianças. Esses saberes são eles próprios legitimados pelas psicologias do desenvolvimento e da personalidade, notadamente as psicologias humanistas e pós-Rousseauianas (Carl Rogers e cia.)

4. Um outro fenómeno intervém com a constituição das instituições escolares modernas. No decorrer dos séculos XIX e XX, a educação e a infância se constituem como espaço e problema públicos, e como campo de ação social racionalizada e planificada pelo Estado. Os sistemas escolares são concebidos como instituições de massa que dispensam, ao conjunto da população a ser instruída, um tratamento uniforme, garantido por um sistema jurídico e um planeamento centralizado. O modelo canónico de referência é o modelo fabril da produção industrial. A integração sistemática da população em idade escolar (idade esta que vai se dilatando) à escola, legitimada pelas políticas de democratização e pela ampliação da demanda social por educação, traduz-se pela formação rápida de corpos de agentes e de especialistas escolares. A formação de um corpo docente laico, formado nas ciências profanas e na nova pedagogia, intervém como exigência interna do desenvolvimento do sistema escolar moderno. As instituições privadas (religiosas) de formação de mestres e a ideologia da vocação são substituídas pelas instituições públicas (escolas normais e universidades) e por uma ideologia de caráter profissional centrada na profissão e em suas condições. Historicamente e socialmente, o corpo docente aproveitou essa situação para formular várias demandas e obter diversas melhorias económicas e profissionais, e isto, entre outras coisas, pela

torna-se incumbência de corpos profissionais improdutivos no plano cognitivo, e dedicados às tarefas tecnopedagógicas de formação.

2. Mais uma vez, no plano cultural mais amplo, pode-se, do mesmo modo, recorrer à transformação moderna da relação entre saber e formação, conhecimento e educação. Na longa tradição intelectual ocidental, ou melhor, segundo esta tradição, os saberes fundados nas exigências de racionalidade foi atribuída uma dimensão formadora como decorrência de sua natureza intrínseca. A apropriação e a posse do saber garantiam sua virtude pedagógica e sua "ensinabilidade". Isso acontecia, por exemplo, com os saberes filosóficos tradicionais e a doutrina cristã (que representavam, não esqueçamos, os saberes científicos de sua época). Filosofias e doutrina cristã valiam como saberes-mestres cujo conhecimento garantia integralmente o valor pedagógico do mestre e a legitimidade de seu ensino e de seus métodos.

Para resumir, digamos que não mais existem tais saberes-mestres. Nenhum saber é, em si próprio, formador. Os mestres não possuem mais saberes-mestres (filosofia, ciência positiva, doutrina religiosa, sistema de normas e de princípios, etc.) cuja posse garantiria seu domínio: saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar. O saber transmitido não contém, em si próprio, nenhum valor formativo, somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor. Em outras palavras, os mestres assistem à mudança de natureza do conteúdo que dominam: ele se desloca dos saberes aos procedimentos de transmissão dos saberes.

3. Um terceiro fenómeno intervém com a emergência das ciências da educação e a transformação das categorias do discurso pedagógico que a acompanha. Dois aspectos devem ser considerados.² Em primeiro lugar, o enraizamento progressivo da pedagogia moderna nos saberes psicológicos e psico-pedagógicos. No decorrer do século XX, a psicologia adquire o estatuto de paradigma de referência para a pedagogia. Ela se integra à formação do(a) professor(a) aos quais ela fornece saberes positivos que se pretendem científicos, bem como de meios e técnicas de intervenção e controle. A antiga pedagogia geral é progressivamente substituída por uma pedagogia dividida em sub-domínios especializados cada vez mais autónomos, alimentados pelas ciências da educação nascentes. A formação do(a) professor(a) perde, simultaneamente, sua característica de formação geral para se transformar em formação profissional especializada. Esses fenómenos se traduzem, em seu conjunto, por uma "racionalização" da formação e da prática docente, racionalização fundada, por um lado, na monopolização dos saberes pedagógicos pelos corpos de formadores de professores submetidos às exigências da produção universitária e formando efetivamente um grupo desligado do universo dos agentes da prática docente; e, por outro lado, na assimilação da

vía da sindicalização e da valorização social da profissão.

Ora, quando se considera retrospectivamente a lógica global dessa evolução, pode-se sem dúvida constatar que a melhoria da situação econômica e social dos professores, não se traduziu numa transformação correspondente de seu papel e de seu peso relativo nos mecanismos e entre as instâncias que determinam os conteúdos da cultura e dos saberes escolares e as modalidades do trabalho e da organização pedagógicos. Corpo da Igreja ou corpo do Estado, o corpo docente parece ter permanecido um corpo de executantes.

No interior da escola-fábrica, esse corpo de executantes parece evoluir, nos últimos trinta anos, na direção de uma diferenciação técnica e pedagógica de suas tarefas e funções. Através dos controles administrativos e das tentativas de racionalizar o sistema escolar, a massa dos educandos transformou-se, primeiro, em populações escolares e, em seguida, em clientela diversificada, alvos da intervenção de profissionais mais ou menos especializados. O docente titular e generalista viu seu campo de responsabilidade limitar-se e especializar-se com o aparecimento de novas categorias de docentes e de especialistas (escola maternal, ortopedagogia, orientação escolar, psicologia, etc.). Seu saber, sua competência, sua pedagogia, no interior da instituição escolar, foram por isso mesmo limitados e contestados em sua capacidade de responder às necessidades das clientelas diversificadas. Seu campo de intervenção se restringiu e sua competência diminuiu. O saber docente pluralizou-se e diferenciou-se com o surgimento de sub-grupos de especialistas. A idéia tradicional do docente como educador parece ultrapassada. O docente se ocupa da instrução dos alunos; a formação integral da personalidade não é mais de sua responsabilidade.

5. Enfim, um último fenômeno parece também intervir de uns dez anos para cá, mais particularmente nos níveis superiores do sistema escolar. Trata-se da erosão do capital de confiança dos diferentes grupos sociais, nos saberes transmitidos pela escola e pelo(a)s professor(e)s. Essa erosão teria, grosso modo, começado com a grave crise econômica que, no início dos anos 80, afetou o conjunto dos países industrializados. Essa crise parece ter causado a destruição da crença, alimentada pela ideologia da democratização escolar, na existência de uma ligação lógica ou necessária entre os saberes escolares e os saberes necessários à renovação das funções sociais, técnicas e econômicas. Os saberes transmitidos pela escola não parecem mais corresponder, senão de forma muito inadequada, aos saberes socialmente úteis no mercado de trabalho. Essa inadequação teria levado, talvez, a uma desvalorização dos saberes transmitidos pelo(a)s professor(e)s ("para que servem exatamente?") e dos saberes escolares em geral cuja pertinência social não é mais aceita como óbvia. A escolarização, enquanto estratégia global que permite o acesso a funções sociais cobijadas, não seria mais suficiente. Surge então a necessidade de

micro-estratégias cujo objeto consistiria em determinar quais são os saberes socialmente pertinentes dentro os saberes escolares.

Uma tal situação pode ou poderia conduzir (se já não o fez) ao desenvolvimento de uma lógica do consumo dos saberes escolares. A instituição escolar deixaria de ser um lugar de formação. Ela seria um mercado onde se ofereceriam, aos consumidores, (alunos e pais, adultos em processo de reciclagem, educação permanente) saberes-instrumentos, saberes-melhor, um capital de informações mais ou menos úteis para sua futura "colocação" no mercado de trabalho e sua adaptação à vida social. As clientelas escolares se transformariam então em clientes. A definição e a seleção dos saberes escolares dependeriam então das pressões dos consumidores e da evolução mais ou menos tortuosa do mercado dos saberes sociais. A função do(a)s professor(e)a não consistiria mais em formar indivíduos, mas em equipá-los tendo em vista a concorrência implacável que rege o mercado de trabalho.

2. O docente diante de seus saberes: As certezas da prática e a importância crítica da experiência

Como o(a)s professor(e)s reagem a tais fenômenos? Nossa pesquisa indica que o corpo docente, na impossibilidade de controlar os saberes das disciplinas, do currículo e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais compreende e domina sua prática. Esses saberes lhe permitem, em contrapartida, distanciar-se dos saberes adquiridos fora dessa prática.

De fato, quando se interroga o(a)s professor(e)s sobre seus saberes e sua relação com os saberes, eles priorizam, e isso a partir das categorias de seu próprio discurso, os saberes que qualificam de práticos ou de experiência. O que caracteriza, de um modo global, esses saberes práticos ou de experiência, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão, e serem por ela validados. Assim, nossas pesquisas indicam que, para o(a)s professor(e)s, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que o(a)s professor(e)s julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes de experiência que o(a)s professor(e)s concebem os modelos de excelência profissional no interior de sua profissão. Tentemos então ver rapidamente em que consistem.

2.1. Os saberes da experiência

Pode-se chamar de saberes de experiência o conjunto dos saberes atualizados,

adquiridos e requeridos no quadro da prática da profissão docente, e que não provêm das instituições de formação ou dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias. Eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente). Eles formam um conjunto de representações a partir das quais o(a) professor(a) interpreta, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, poder-se-ia dizer, a cultura docente em ação.

Os saberes da experiência estão articulados ao seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que constituem limites à atuação do(a) professor(a). Esses limites não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos, como os experimentados pelos técnicos e tecnólogos. O cientista e o técnico trabalham a partir de modelos e seus limites decorrem da aplicação ou da elaboração de determinados modelos. Com o docente é diferente. No exercício cotidiano de sua função os limites aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas, e que exigem uma cota de improvisação e de habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, a experiência dessas limitações e dessas situações é formadora: somente ela permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar as limitações e os imponderáveis da profissão. Esses *habitus* podem se fixar num estilo de ensinar, em "macetes" da profissão, ou mesmo em traços da "personalidade profissional": expressam, então um saber-ser e um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.

O docente atua raramente sozinho, encontra-se em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não se exerce sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido, ou uma obra a ser produzida. Ela se desdobra concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante, e onde intervem símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que constituem matéria de interpretação e decisão, indexadas, na maior parte do tempo, a uma certa urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discursos, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem portanto do(a) professor(a), não um saber sobre um objeto de conhecimento, nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas uma capacidade de se comportar enquanto sujeito, ator e de ser uma pessoa em interação com outras pessoas. Essa capacidade é geradora de certezas particulares, das quais a mais importante consiste na confirmação, pelo docente, de sua própria capacidade de ensinar

e de sua performance na prática da profissão.

Além disso, essas interações se desenvolvem em um meio, um universo institucional, que o(a) professor(a) descobre progressivamente, tentando adaptar-se e integrá-lo a ele. Esse meio - a escola - é um meio social constituído por relações sociais, hierarquias, etc. E por fim, as interações se desenvolvem também no interior de normas, obrigações, prescrições que o(a) professor(a) devem conhecer e respeitar em graus diversos (ex: os programas). Os saberes da experiência fornecem a(o) professor(a) certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de forma a favorecer sua integração. Os saberes da experiência têm portanto três "objetos": a) eles dizem respeito às relações e às interações que o(a) professor(a) estabelece e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas as quais seu trabalho deve se submeter; c) e finalmente, a instituição como meio organizado e composto de funções diversificadas. Esses objetos não são objetos de conhecimento mas objetos que constituem a própria prática docente, e que só se revelam através dela. Em outras palavras, esses objetos não são sendo as condições da profissão. Três observações importantes decorrem daí:

A) É exatamente face a esses objetos-condições que se estabelece uma defasagem, uma distância crítica entre os saberes da experiência e os saberes adquiridos na formação. Para alguns docentes, essa distância é vivida como um choque (o choque da "dura realidade" dos grupos e das turmas) quando de seus primeiros anos de ensino. Ao tornarem-se professor(a)s, descobrem os limites de seus saberes pedagógicos. Para alguns, essa descoberta resulta numa rejeição pura e simples de sua formação anterior e na certeza de que só o próprio docente é responsável por seu sucesso. Para outros, ela leva a uma reavaliação (alguns cursos foram úteis, outros não). E finalmente, para outros, ela produz julgamentos mais matizados (ex: "minha formação me serviu na organização dos cursos, na apresentação do material pedagógico", ou então, "não se pode pedir à universidade uma missão impossível").

B) O conhecimento desses objetos-condições, na medida em que assegura a prática da profissão, inscreve-se necessariamente num processo de aprendizagem rápida: é no início da carreira (do 1º a 5 anos) que o(a) professor(a) acumula, ao que parece, sua experiência fundamental. Essa aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, o(a) professor(a) devem provar a si próprio(a) e aos outros que são capazes de ensinar. Essa experiência fundamental tende a se fixar, em seguida, num estilo pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional.

C) Esses objetos-condições não têm o mesmo valor para a prática da

profissão: saber reger uma sala de aula é mais importante que conhecer os mecanismos do comitê escolar, saber estabelecer uma relação com os alunos é mais importante do que saber estabelecer uma relação com os especialistas. Os objetos dos saberes docentes estão portanto hierarquizados: seu valor depende das dificuldades que eles colocam para a prática. Assim no discurso docente, as relações com os alunos aparecem como constituindo o espaço onde são validados, em última instância, sua competência e seus saberes. A sala de aula e a interação cotidiana com os grupos de alunos constituem, de alguma maneira, um teste, ao mesmo tempo da maneira de ser do profissional e dos saberes veiculados e transmitidos pelo docente. Isso aparece claramente nas entrevistas que realizamos com professores(a): "é impossível mentir ou fazer de conta diante de uma sala de aula: não se pode esconder nada dos alunos, é necessário engajar-se completamente".

2.2. A objetivação parcial dos saberes da experiência

Os saberes da experiência têm origem portanto na prática cotidiana do(a) professor(a) em confronto com as condições da profissão. Quereria isto dizer que eles residem nas certezas subjetivas acumuladas individualmente ao longo da carreira de cada docente? Não, na medida em que essas certezas são ao mesmo tempo partilhadas e partilháveis nas relações entre os pares. É através das relações com os pares e portanto através do confronto entre saberes produzidos pela experiência coletiva do(a) professor(a), que os saberes da experiência adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem, então, se sistematizar a fim de serem traduzidas em um discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de responder a seus problemas. As relações dos jovens professor(a)s com o(a) professor(a) mais experientes, colegas com os quais trabalham no dia-a-dia ou que encontram no quadro de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de iniciantes na carreira, tudo isso constituem situações que permitem objetivar os saberes da experiência. Nessas situações, o(a) professor(a) são levados a tomar consciência de seus próprios saberes de experiência, na medida em que devem transmiti-los, logo objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Nesse sentido, o docente é não apenas um agente da prática mas também um formador.

O papel do(a) professor(a) na transmissão de saberes a seus pares, não se dá apenas no quadro formal das tarefas de animação de grupos. Cotidianamente, o(a) professor(a) partilham uns com os outros seus saberes através dos materiais, dos "macetes", dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Eles trocam ainda entre si informações sobre os alunos. Em

ocasiões de colaboração quando, por exemplo, o(a) professor(o) de um mesmo nível de ensino constróem juntos material ou elaboram provas, ou no caso das experiências de *team-teaching*, inscrevem-se também nessa prática de partilha dos saberes entre o(a) professor(a). Ainda que essas atividades de partilha dos saberes não sejam consideradas como obrigação ou responsabilidade profissional pelo(a) professor(a), a maior parte dele(a) expressa a necessidade de partilhar sua experiência. As jornadas pedagógicas, assim como os congressos realizados no quadro das diversas associações profissionais são mencionados pelo(a) professor(a) como sendo também lugares privilegiados de trocas.

Os saberes da experiência adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes curriculares das disciplinas e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas oriundas da experiência, ela permite também uma avaliação dos outros saberes sob o modo de sua retradução em função das condições limitadas da experiência. O(a) professor(es) não rejeitam em sua totalidade os outros saberes; pelo contrário, ele(a) os incorporam à sua prática, porém retraduzindo-os em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática aparece como um processo de aprendizagem através do qual o(a) professor(a) retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida, e conservando o que pode lhes servir de uma manêira ou de outra. A experiência provoca assim um efeito de retorno crítico (*feed-back*) aos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes; e por isso mesmo ela permite a(o) professor(a) retomar seus saberes, julgá-los e avaliá-los, e então, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

Conclusão: O saber docente e a condição de um novo profissionalismo

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, do currículo, e da prática cotidiana, o saber docente parece, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes que se dizem presentes, ela decorre também da situação do corpo docente face aos demais grupos produtores e detentores de saberes e às instituições de formação. Tentamos evidenciar, na primeira parte deste texto, as relações de exterioridade que associam o(a) professor(a) aos saberes curriculares, das disciplinas e da formação profissional. Essas relações de exterioridade inscrevem-se hoje numa

divisão social do trabalho intelectual entre produtores do saberes e formadores, entre os grupos e instituições responsáveis pelas tarefas nobres de produção e legitimação dos saberes e os grupos e instituições responsáveis pelas tarefas de formação concebidas sob o modo desvalorizado da execução, da aplicação de técnicas pedagógicas, do saber-fazer.

Diante desta situação, os saberes da experiência surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o(a) professor(a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, "polidos" e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido. Entretanto, concluindo, pode-se perguntar se o corpo docente não ganharia em liberar seus saberes da prática cotidiana e da experiência vivida de modo a submetê-los a um reconhecimento por parte dos outros grupos produtores de saberes, e impondo-se, desse modo, enquanto produtores de um saber originado em sua prática e sobre o qual poderiam reivindicar um controle socialmente legítimo.

Um tal empreendimento parece-nos ser a condição básica para um novo profissionalismo para o(a)s professor(a)s do primeiro e do segundo graus. Entretanto, seria ilusório acreditar que o(a)s professor(a)s poderiam atingi-lo apenas se fechando no plano específico dos saberes. Esse empreendimento, enquanto estratégia de profissionalização do corpo docente, demanda a instituição de uma verdadeira colaboração entre professor(a)s, corpos universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional. Os saberes da experiência passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que o(a)s professor(a)s manifestarem suas próprias idéias sobre os saberes curriculares, das disciplinas e, sobretudo, sobre sua própria formação profissional. Será preciso uma outra reforma do ensino para finalmente vermos os responsáveis pelas faculdades de educação e os formadores universitários dirigirem-se à escola do(a)s professor(a)s profissionais para aprender como ensinar e o que é o ensino?

Notas

1. Sobre a análise dos saberes sociais em relação à educação, ver J.M. Berthelot. *Le Piège Scolaire*, Paris, PUF, 1984.
2. Uma obra recente, alida excelente, de M'Hammed Mellouki, *Savoir enseignant et idéologie réformatrice. La formation des maîtres (1930-1980)*, Québec, Institut Québécois de Recherche sur la Culture, "Documents de recherche", n. 20, 1989, 392 páginas, restringe, por exemplo, a noção de saber docente aos saberes de formação profissional transmitidos pelas instituições de formação de professores.

3. Sobre as relações tradicionais entre cultura, saber e formação, ver W. Jaeger, *Paideia*, Paris, Gallimard, 1964; J. Habermas, *La technique et la science comme idéologie*, Paris, Denoel, 1973.

4. G. Jobert, "Processus de professionnalisation et production du savoir", *Education Permanente*, n. 80, 1985, p. 125-145.

5. A esse respeito, certamente poderíamos nos perguntar se a chamada pesquisa-ação não constituiria uma importante exceção a essa regra. Apesar de seu baixo nível de desenvolvimento, a pesquisa-ação poderia eventualmente oferecer um novo modelo de interação entre pesquisadores e docentes, teóricos e práticos. Esse modelo permitiria aos primeiros penetrar no meio escolar, e aos segundos fazer valer seu conhecimento e sua experiência.

6. Entretanto, há que se fazer aqui uma importante nuance no que concerne aos saberes curriculares. Com efeito, se é verdade que o corpo docente não detém nenhum controle sobre a definição e seleção das disciplinas universitárias integradas à sua formação (os saberes disciplinares), o mesmo não acontece em relação aos saberes curriculares. De fato, os docentes intervêm, com frequência, na elaboração dos programas curriculares. Eles participam da construção de novos programas ou intervêm, de uma forma ou de outra, no processo de alteração dos programas. Nesse sentido, pode-se dizer que os saberes curriculares são produzidos, em parte, pelos próprios professores(a)s. No entanto, essa produção não decorre de um mecanismo formal (por ex.: jurídico ou regulamentar) que assegure a participação efetiva dos docentes na elaboração do currículo. Ela se mantém sobretudo como um processo individual ou local que depende das circunstâncias do momento e dos recursos disponíveis, ou até mesmo da boa vontade dos participantes. No interior do sistema de ensino, os docentes, enquanto grupo e corpo de agentes, não exercem controle coletivo sobre os saberes curriculares, controle que seria, por exemplo, reconhecido como uma de suas funções oficiais e uma de suas prerrogativas.

7. Nós nos baseamos aqui na obra de M. Mellouki, *op.cit.*

8. Cabe destacar, no entanto, que essa divisão encontra forte realidade no próprio seio das ciências da educação, entre os corpos de formadores de professores e na comunidade universitária, que procuram, com maior ou menor sucesso, modelos e práticas alternativos (pesquisa-ação, etc.).

Texto originalmente publicado em *Sociologie et Sociétés*, XXIII, 1, primavera 1991, pp. 55-69. Transcrito aqui com a autorização dos autores. Tradução de Léa Pinheiro Paixão. Revisão de Maria Alice Nogueira.

Maurice Tardif é professor da *Faculté des Sciences de L'Éducation, Université Laval*; Claude Lévesque é professor da *Faculté des Sciences de L'Éducation, Université de Montréal*; Louise Lahaye é pesquisadora autônoma.