

Anna Maria

A APROPRIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE E A PRÁTICA COTIDIANA*

Anna Maria Salgueiro Caldeira

Faculdade de Educação da UFMG

RESUMO

Este estudo pretende analisar e reconstruir, a partir de uma perspectiva etnográfica, o processo de constituição da prática docente cotidiana de uma professora de uma escola pública de ensino fundamental de Barcelona, Espanha, tomando como referencial teórico os estudos sobre a vida cotidiana de Agnes Heller. Para essa construção utiliza informações provenientes de três contextos históricos: o movimento de renovação pedagógica na Catalunha, a história da escola e a história de vida da professora. A descrição da prática foi construída a partir de três dimensões: a) estruturando a situação de ensino; b) interagindo com os estudantes; c) articulando os conteúdos. Na análise de cada uma dessas dimensões, busca-se mostrar como a professora consegue romper com alguns aspectos determinantes de sua prática, identifica-se os saberes produzidos e apropriados por ela e reconstrói-se o processo de constituição desses saberes, destacando-se os elementos de continuidade e ruptura desse processo.

ANÁLISE DO COTIDIANO — PRÁTICA DOCENTE — SABER DOCENTE

ABSTRACT

EVERYDAY TEACHERS' PRACTICE AND THE PROCESS OF APPROPRIATION AND CONSTRUCTION OF HER OWN KNOWLEDGE: AN ETHNOGRAPHICAL STUDY. This study describes and analyses, from an ethnographical point of view, the daily practice of a female teacher in a public elementary school class in the city of Barcelona, Spain, using as theoretical framework Agnes Heller's studies on every day life. For that purpose I bring information from three historical contexts: the renewed pedagogical movement, the history of that public elementary school, and also the school teacher's history. The analytical description is organized into three dimensions: a) structuring of teaching situation; b) teacher-student interaction and c) articulation of contents. In analyzing each one of these dimensions, I tried to demonstrate how that teacher breaks with some determinant aspects of her own practice, and I also identified the knowledge produced and appropriated by her, rebuilding the process of constitution of that knowledge, emphasizing elements of continuity and rupture.

* Este texto constitui uma síntese da tese de doutorado da autora, defendida no Departamento de Didática e Organização Escolar da Universidade de Barcelona, em novembro de 1993.

1. A PRÁTICA E O SABER DOCENTE COTIDIANO COMO OBJETO DE ESTUDO

Como professora de Didática, muito me preocupa a questão da qualidade da formação do professorado¹, seja esta inicial ou permanente. Schön (1993) afirma que os profissionais se fundamentam no modelo de "racionalidade técnica", modelo esse que indica que a prática profissional se deriva da aplicação dos princípios das ciências acadêmicas quando, de fato, a prática dos profissionais é um conhecimento distinto, que Schön denomina "conhecimento em ação". Também Gimeno Sacristán (1990) sustenta que a prática docente

não é uma ação que deriva de um conhecimento prévio, como acontece com certas engenharias modernas, mas, sim, uma atividade que gera cultura intelectual em paralelo com a sua existência, como aconteceu com outras profissões sociais e ofícios. Isto é importante porque muitos dos especialistas em educação se esquecem deste fato quando chega a hora de refletir sobre a relação entre prática e conhecimento (p.8-9).

Como consequência, um dos grandes problemas da formação inicial do professorado é a desvinculação entre os conteúdos de formação e a realidade escolar, uma vez que as propostas de formação apresentam, em geral, uma cisão entre a teoria e a prática. Assim, uma das questões centrais, quando se discute a qualidade dessa formação, é como integrar os conhecimentos produzidos na prática cotidiana dos docentes (conhecimento do alunado, da classe, da escola, da natureza do processo educacional) nos conteúdos da formação inicial.

Por outro lado, a formação do professorado deve ser pensada também como um processo e, como tal, não se esgota em um curso. Mesmo considerando-se situações em que a formação inicial possua a qualidade necessária para instrumentalizar os docentes, grande parte de sua formação se dá na escola em que trabalha e essa se constitui, portanto, em um espaço privilegiado de reflexão pedagógica, condição imprescindível para sua formação. Não obstante, as propostas de formação, freqüentemente, são concretizadas por meio de cursos, conferências, seminários, isto é, em situações em que os docentes desempenham o papel de "ouvintes", em que se desconhece que eles têm muito a contribuir e não só a aprender. Portanto, é importante levar em conta que a formação permanente do professorado é uma realidade que também se constrói no cotidiano escolar.

Considerando-se que ambos os tipos de formação (inicial e permanente) me remetem ao estudo da prática docente, tal qual ocorre no cotidiano escolar, e que pouco se compreende como acontece este processo que é, inclusive, reconhecido como um processo informal, dinâmico, complexo e carregado de valores (Jackson, 1991; Elbaz, 1983), portanto, de difícil apreensão, tomei como objeto de estudo a prática docente cotidiana de uma professora no contexto da escola em que trabalha e os saberes que foram produ-

zidos e/ou apropriados por ela durante sua trajetória profissional e pessoal. Acreditava que o conhecimento desse cotidiano poderia trazer contribuições significativas aos estudos que buscam "recuperar a realidade escolar nos projetos de formação e aperfeiçoamento dos docentes" (Rockwell e Mercado, 1988. p. 65).

Diante desse problema, surgiram muitas perguntas: Que práticas produzem os docentes no cotidiano das escolas? Como são construídas ao longo de sua vida profissional? Que saberes estão implícitos nessas práticas? Qual a origem e natureza desses saberes? Como foram produzidos ou apropriados pelos docentes? Sob que condições materiais e históricas? Qual o significado desses saberes na escola?

Para tentar responder a essas e outras questões e partindo do suposto de que o docente durante sua atividade na escola se apropria e produz saberes e práticas, decidi descrever e analisar a prática docente cotidiana de uma professora de uma escola pública de ensino fundamental, na periferia de Barcelona (Espanha), e reconstruir o processo de constituição de seu saber.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Iniciei o trabalho com uma revisão dos estudos mais significativos sobre a prática docente, mostrando seus avanços conceituais e metodológicos, produzidos a partir de distintos enfoques teóricos, campos disciplinares e tradições de pesquisa. A partir da análise desses estudos, situei-me entre os que, tentando avançar na compreensão das questões mais concretas da prática docente, buscam articular as diversas contribuições teóricas numa perspectiva histórica, tomando como objeto de análise a cotidianidade escolar. Nessa opção, fui muito influenciada por investigações desenvolvidas por pesquisadoras mexicanas do DIE², principalmente por Elsie Rockwell e Ruth Mercado³.

Como as pesquisadoras mexicanas, tomei para referencial teórico de minha análise os estudos sobre a vida cotidiana de Agnes Heller (1972, 1977). Assim, os conceitos de vida cotidiana, do indivíduo como sujeito da vida cotidiana, de alienação da vida cotidiana, de ruptura com o cotidiano e da dimensão histórica do cotidiano constituíram a base teórica na qual construí minha análise.

- 1 Para evitar conotações de linguagem sexista, optei por utilizar palavras que não indiquem gênero.
- 2 O DIE (Departamento de Investigaciones Educativas), do Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, é uma instituição mexicana com uma grande experiência em investigação etnográfica.
- 3 Elsie Rockwell, Ruth Mercado, assim como Justa Ezpeleta, Verónica Edwards, Citlali Aguiar, Maria Antonia Candela, entre outras integram um grupo de pesquisadores do DIE, onde, dentro de uma mesma linha teórica (análise de cotidiano) e metodológica (etnografia), desenvolvem investigações sobre o cotidiano escolar.

Definindo a vida cotidiana como “o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos indivíduos particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social”, Heller (1977. p. 19) coloca, no centro de suas reflexões, o indivíduo da vida cotidiana, concebido como sujeito concreto e histórico. Trata-se de “um sujeito cognoscível pelo ‘conjunto de relações’ que conformam seu mundo particular”, como afirmam Rockwell e Ezpeleta (1983. p. 20-1).

Heller mostra que em toda sociedade existe uma vida cotidiana e todo ser humano, qualquer que seja o lugar que ocupe na divisão social do trabalho, tem uma vida cotidiana, e Rockwell e Ezpeleta (1983) complementam que “é possível reconstruir o que ocorre cotidianamente em qualquer ‘lugar’ da realidade social” (p.18).

Segundo Heller (1982), o indivíduo da vida cotidiana considera seu ambiente como “dado”. Isso significa que seu campo de ação e suas alternativas já estão definidas e suas possibilidades limitadas; que ele se apropria, espontaneamente, dos sistemas de usos, costumes e instituições de seu ambiente e é, dentro desses limites, que constrói seu “pequeno mundo”; que seu comportamento é pragmático, isto é, para ele o fundamental é o que garante o êxito de uma determinada atividade; que seus conceitos são gerais e seu conhecimento uma mera soma de opiniões. Heller também salienta que a vida cotidiana se compõe de tipos heterogêneos e hierárquicos de atividade e que esses tipos de atividade cotidiana não se constituem em práxis.

Todos esses aspectos da estrutura da vida cotidiana são considerados por Heller como necessários para a sobrevivência e reprodução social. Mas esse conjunto de atividades cotidianas pode chegar a se caracterizar por uma continuidade absoluta, não dando ao indivíduo nenhuma possibilidade de desenvolver-se. Nesse caso, depara-se com a alienação da vida cotidiana. A alienação ocorre quando

os indivíduos se “adaptam” ao mundo em que nasceram, e não adquirem em relação a ele uma atitude individual, autônoma, isso é, uma atitude ativa em que se objetivasse a totalidade da pessoa; resumindo, não elaboram uma relação consciente (autônoma, ativa) em direção à genericidade. (Heller, 1977. p. 99)

E é por isso que Heller afirma ser o indivíduo da vida cotidiana um indivíduo alienado; que apropriar-se dos usos e costumes de um determinado mundo “dado” significa apropriar-se da alienação; e que, portanto, a vida cotidiana é uma vida alienada. Mas, em seguida, ela pergunta se a vida cotidiana é necessariamente alienada e se é possível reestruturá-la sem a perda da continuidade de sua estrutura básica.

Heller considera que é por meio de uma relação consciente com a não cotidianidade, isto é, com as diversas objetivações orientadas no sentido da espécie, que o indivíduo “organiza” sua vida cotidiana de acordo com uma concepção de mundo, ainda que dentro de alguns limites determinados que lhe permi-

tam a “condução de sua vida”, isto é, ultrapassar o estritamente particular e chegar ao humano genérico.

Outro conceito que tomei de Heller foi o de saber cotidiano. Os sujeitos se apropriam do saber para conduzir, adequadamente, sua própria vida para uma época e estrato determinados. Assim, a autora define como conteúdo do saber cotidiano “a soma de nossos conhecimentos sobre a realidade que utilizamos efetivamente na vida cotidiana do modo mais heterogêneo (como guia para ações, como temas de conversação etc.)” (1977. p. 317).

Os sujeitos se apropriam do saber cotidiano para viver adequadamente em uma época e estrato determinados. Nesse processo eliminam-se aqueles saberes que já não são necessários para atender às necessidades daquela época e estrato e incorporam-se novos conhecimentos, necessários para satisfazer às novas necessidades sociais criadas. Pode-se dizer com Tardif, Lessard e Lahaye (1991) que “todo saber, mesmo o ‘novo’ inscreve-se em uma duração que remete à história de sua formação e de sua aquisição” (p.218).

O conteúdo do saber cotidiano pode diminuir, quando se torna supérfluo, ou pode aumentar, mediante a apropriação de novos saberes. Nesse último caso, duas são as fontes: as novas experiências sociais e pessoais e os conhecimentos produzidos pela ciência, pela filosofia e pela arte.

Saber algo significa que o sujeito particular se apropria dos conteúdos de seu meio, incorpora neles sua própria experiência, conseguindo realizar, assim, tipos heterogêneos de ações cotidianas.

O saber cotidiano também incorpora certas aquisições científicas assimilando-as em sua própria estrutura, “mas não o saber científico enquanto tal” (Heller, 1977. p. 322). Uma forma de incorporar o conhecimento científico ao saber cotidiano pode ocorrer em “ambientes sociais que exigem a posse dessas informações, porquanto formam parte simplesmente de sua cultura” (Heller, 1977. p. 323).

Devido ao seu pragmatismo, o pensamento cotidiano se destina à resolução de objetivos práticos, não se desvinculando dos problemas a resolver. Não constituem, pois, uma esfera autônoma do saber mas a totalidade dos conhecimentos necessários para que um indivíduo possa existir e se movimentar em seu ambiente. Entretanto, o saber cotidiano constitui o fundamento do saber não cotidiano e o desafio consiste em conseguir uma unidade estreita entre os dois.

Por último, tomei de Heller (1972) a importância de resgatar a dimensão histórica do cotidiano, uma vez que “a vida cotidiana não está fora da história”. Cotidiano e história se interpenetram e, dessa forma, pode-se compreender que o conteúdo social presente nas atividades cotidianas não é arbitrário e que o cotidiano reflete e antecipa a história. Dessa forma, não é possível “ter uma concepção do mundo criticamente coerente sem a consciência de sua historicidade (...)”, como afirma Gramsci (1986. p. 13).

O COTIDIANO NA PRÁTICA DOCENTE

O cotidiano constituiu, portanto, uma dimensão essencial em minha análise da prática docente da professora. A análise dos registros, a partir desses referenciais, me permitiu considerar a professora como sujeito concreto e histórico que, ao mesmo tempo que está determinado por suas condições cotidianas de trabalho, pela classe a que pertence, pelo grupo imediato, por sua história etc., também contribui para a constituição de todas estas situações (Rockwell e Mercado, 1988). Portanto, os docentes, em seu trabalho de ensinar, objetivam sua concepção de mundo, produzindo e/ou apropriando práticas e saberes que podem ou não reproduzir a realidade social. Dessa forma, rompem ou podem romper com "o estabelecido", com a continuidade alienada da vida cotidiana escolar, hierarquizando e sintetizando suas atividades distintas em uma unidade coerente com sua concepção de mundo. A aquisição dessa consciência vai depender da relação que o professorado mantém com o conhecimento científico.

Considere também, com Tardif, Lessard e Lahaye (1991), que a prática docente integra diversos tipos de saberes como os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, profissionais e os da experiência, e que, portanto, o saber docente cotidiano é constituído tanto pelo conhecimento científico como pelo saber da experiência. O professorado mantém diferentes tipos de relação com esses saberes. Com os saberes das disciplinas, curriculares e de formação profissional mantém uma "relação de exterioridade", ou alienação, porque já os recebe determinados em seu conteúdo e forma. Os docentes "(...) não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir", como observa Gimeno Sacristán (1990. p. 6). Portanto, esses conhecimentos não lhes pertencem, nem são definidos e selecionados por eles. Nessa situação, os docentes tornam-se meros transmissores ou executores de saberes produzidos por especialistas, estabelecendo-se, com eles, uma "relação de alienação".

Não obstante, com os saberes da experiência o professorado mantém uma "relação de interioridade". E, por meio dos saberes da experiência, os docentes se apropriam dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e profissionais. Quando esses saberes penetram no pensamento cotidiano, o saber cotidiano os assimila, incorporando-os em sua própria estrutura, como explica Heller. O saber da experiência pode integrar esses saberes anteriores somente depois que forem submetidos à prática e convalidados por ela.

Foram os saberes implícitos na prática docente da professora, construídos e apropriados por ela ao longo de sua trajetória profissional e pessoal, que despertaram meu interesse. Para estudar como esses saberes e práticas ocorrem em determinados contextos históricos, que os explicam e lhes dão significado, era necessário reconstruir sua dimensão histórica. Então, decidi reconstruir a história de vida da professora, a trajetória da escola em que trabalha e o movimento

de renovação pedagógica na Catalunha, onde se situa a escola em questão. São três histórias que se entrelaçam e explicam a prática e o saber docente da professora.

A prática docente é, portanto, resultado de um processo de construção histórica. Nesse processo, alguns elementos dessa prática permanecem, isto é, apresentam uma continuidade histórica, enquanto outros se transformam. Na prática docente cotidiana nem tudo é reprodução. Em sua análise do cotidiano, Heller mostra que é possível a superação da cotidianeidade alienada, que em toda atividade cotidiana há momentos de "ruptura".

Em minha análise, considerei também a escola como a esfera mais imediata da determinação da prática docente, não só por sua história como também pelas "condições materiais da escola", na acepção de Rockwell e Mercado (1988). Segundo essas autoras, condições materiais da escola referem-se não somente aos recursos físicos para o trabalho, mas também às condições laborais, à organização escolar do espaço e do tempo e às prioridades de trabalho que resultam da negociação cotidiana entre autoridades, professorado, estudantes e famílias.

Assim, este estudo pretendeu reconstruir o processo de constituição da prática docente de uma professora no contexto material e histórico em que se realiza, identificar os saberes implícitos nessa prática, produzidos e/ou apropriados por ela ao longo de sua vida pessoal e profissional, buscar a gênese desse saber, conhecer sua natureza e conteúdo e seguir seu processo de desenvolvimento, com a intenção de recuperar a realidade escolar nos projetos de formação e aperfeiçoamento de docentes.

3. REFERENCIAL METODOLÓGICO

Na busca de um método que me permitisse compreender a prática e o saber docente em toda sua complexidade e historicidade, deparei-me com o método etnográfico que me pareceu uma alternativa que me permitia ser coerente com minha opção teórica, como também um caminho promissor para a compreensão da vida cotidiana das escolas.

Adotei, então, o enfoque etnográfico a partir de uma posição que considera que a teoria vai-se construindo paralelamente ao processo de pesquisa, como propõe Rockwell (1987, 1989). Nesse sentido, as categorias de análise não foram preestabelecidas mas se construíram durante o processo da pesquisa.

Para realizar-se um estudo etnográfico, é necessário que o investigador vá ao campo onde vivem os sujeitos da ação que se deseja revelar, permanecendo ali por um tempo prolongado que lhe permita penetrar na vida cotidiana e tornar visíveis os distintos significados e ações que ocorrem em seu interior. Assim, o trabalho de campo se estendeu de forma continuada e em tempo integral por todo um ano escolar (de setembro de 1991 a junho de 1992) e seu prin-

principal foco de informação foram as observações das aulas da professora, complementadas por entrevistas com ela, com alguns dos docentes da escola, como a diretora, a "chefe de estudo", a professora de educação especial, a ex-psicóloga e com mais alguns dos docentes mais antigos da instituição.

Esse longo período de trabalho de campo, no qual realizei inúmeras observações, foi necessário para a construção progressiva da análise da prática docente da professora. Tornou-se possível, desse modo, registrar uma variedade de situações da vida escolar, tanto rotineiras (aulas, recreios) como ocasionais (festas e comemorações, saídas, acampamentos). Também foi possível observar os diferentes momentos do trabalho pedagógico da professora como a etapa de negociação dos termos em que se devia dar a interação professora-estudantes, o desenvolvimento completo de um projeto de trabalho, atividades didáticas diversas, avaliações etc. Durante esse longo período de campo, tentava dar respostas a tudo o que observava, buscando construir, progressivamente, uma análise que integrasse a construção teórica e a realidade observada.

OS ÂMBITOS DA ANÁLISE

Consciente de que o cotidiano não define o alcance ou a delimitação do objeto de estudo (Rockwell, 1987), considerei a sala de aula como unidade de análise e centrei, em consequência disso, as observações nas aulas da professora, em suas interações com os 28 estudantes do quinto ano. Não deveria, no entanto, me limitar a essa escala de análise. Era necessário ampliá-la mais, além dos limites da sala de aula, e buscar informações tanto em direção a contextos mais amplos como a mais restritos.

Em direção a uma perspectiva mais ampla, a escola constituiu o primeiro e principal âmbito de contextualização da prática docente. Durante o trabalho de campo, realizei observações da vida escolar em praticamente todos os seus espaços (entrada e saída dos estudantes, sala de aula, recreio, sala de professores, reuniões de pais e mães, reuniões dos docentes, conversações informais, festas, passeios, acampamentos etc.).

Porém, para compreender e construir o processo de conformação da prática e do saber docente da professora era, ainda, necessário integrar informações extraídas de outros contextos. Reconstruí diferentes histórias (história de vida da professora, história da escola e do contexto educacional mais amplo em que se inscrevem as duas anteriores) pela memória oral e documentada.

Comecei, então, com uma visão resumida do nascimento e evolução do movimento de renovação pedagógica na Catalunha, de suas características e ideologia e de suas relações com o Estado e a sociedade catalães, no sentido de facilitar o surgimento dos elementos mínimos que permitissem contextualizar a escola no momento atual.

Em seguida, reconstruí a trajetória da escola, utilizando informações de diferentes fontes, como o "Projeto Educativo da Escola", outras publicações sobre a escola e, principalmente, a "memória histórica" dos docentes que, com suas "vozes", explicam-na. Terminei a contextualização com a reconstrução da história de vida da professora, quando dou-lhe voz para relatar sua própria história.

Por outro lado, era importante, também, não desconsiderar os aspectos de natureza menor, o que me levou a fazer recortes de eventos e analisá-los, assim como analisar seqüências inteiras de interações na sala de aula que também explicavam muitos aspectos da prática docente da professora.

A análise do cotidiano, realizada desta forma, possibilitou romper com os limites formais da instituição escolar, permitindo um intercâmbio maior entre o que ocorre no seu interior e a realidade social.

4. A PRÁTICA E O SABER DOCENTE COTIDIANO DA PROFESSORA

Para construir uma "descrição densa", como propõe Geertz (1987), submeti a prática docente da professora a uma descrição analítica na qual o referencial teórico e empírico se alternam continuamente, na tentativa de compreender e explicar os processos que ocorrem na sala de aula.

Para essa descrição analítica apoiei-me em três eixos de análise:

- as condições materiais da escola que funcionam como elementos possibilitadores ou limitadores do trabalho docente.
- as dimensões históricas (a história do movimento de renovação pedagógica na Catalunha, a trajetória histórica da escola e a história de vida da professora) que dão sentido a sua prática docente e explicam-na.
- os processos de produção e/ou apropriação dos saberes que constituem a prática docente, em seus momentos de continuidade e ruptura.

Para ordenar a descrição utilizei três dimensões que me pareceram capazes de esgotar toda a prática observada. São elas: "estruturando a situação de ensino", "interatuando com os estudantes" e "articulando os conteúdos".

Na primeira dimensão, "estruturando a situação de ensino", analiso como a professora constrói a situação escolar, no contexto das condições materiais da escola, por meio da organização do espaço (pela apropriação do espaço escolar pelos estudantes e a professora), do tempo (por meio do "Plano e do Projeto de Trabalho" que redimensionam o tempo escolar), dos materiais (pela participação dos estudantes na organização do próprio local de trabalho) e da interação (pela negociação das regras que regularão as relações na sala de aula). Com relação a cada um desses aspectos, desenvolvi minha análise da seguinte maneira:

- mostrando como a professora consegue romper, de algum modo, com algumas dimensões determinantes de sua prática e criar uma organização que lhe permita concretizar sua proposta de ensino;

- identificando os saberes produzidos e/ou apropriados pela professora, tais como: saber dimensionar o tempo⁴, saber promover e co-educação, saber dar sentido ao trabalho, saber construir a interação;

- reconstruindo o processo de constituição desses saberes.

Na segunda dimensão, "interatuando com os estudantes", centrei a descrição e análise nas diferentes formas de intervenção da professora na interação com o alunado, tanto com o grupo-classe como com cada estudante individualmente. Ao analisar as intervenções da professora em relação ao grupo-classe, referi-me ao seu trabalho na sala de aula para garantir a atividade coletiva dos estudantes, a participação deles no processo de tomada de decisão e na reflexão sobre seu próprio processo de aprendizagem. Referi-me, também, ao tratamento que ela dá à variável gênero como uma das variáveis da diversidade. Na forma de intervenção da professora, nas diversas situações observadas da sala de aula, se expressam diferentes recursos construídos e/ou apropriados por ela ao longo de sua vida pessoal e profissional. Assim, aqui também identifiquei, analisei e reconstruí os diferentes saberes da professora, como por exemplo: saber facilitar a tomada de decisões dos estudantes, saber garantir a participação de todos, saber conduzi-los a refletirem sobre o próprio processo de aprendizagem (aprender a aprender), saber tratar as diferenças entre os meninos e as meninas, saber apoiar cada estudante individualmente.

Na terceira e última dimensão analisada, "articulando os conteúdos", considerei o trabalho da professora com os diferentes conteúdos escolares (conceituais, metodológicos e de atitudes) nas diferentes disciplinas; tentei, entre outras coisas, mostrar que conteúdos a professora prioriza em sua prática e por que ela os prioriza; como seleciona, estrutura e articula os diferentes tipos de conteúdo em sua interação com os estudantes para que eles, participando de seu processo de construção, lhes dêem significados. Identifiquei também os saberes expressos no seu trabalho, como: saber transformar a informação em conhecimento, saber desenvolver um projeto docente.

Na análise de cada uma das três dimensões, tentei reconstruir o processo de conformação histórica da prática e saber docente da professora, destacando os elementos de continuidade e ruptura desse processo.

5. CONCLUSÃO: PONTO FINAL OU PONTO DE PARTIDA?

Ainda que não pretenda fazer nenhum tipo de generalização dadas as características desta pesquisa e por se tratar da prática docente de uma única professora, construída em condições bastante singulares,

isso não impede que o conhecimento construído neste estudo sirva de base para algumas reflexões que possam ser extrapoladas para outras situações de ensino.

Assim, concluindo, sintetizo os pontos que me pareceram mais marcantes no estudo, e que estão intimamente relacionados, no sentido de trazer uma contribuição ao campo da formação do professorado.

Portanto, a partir de um contexto determinado, é possível pensar que:

1. Os docentes em seu trabalho cotidiano produzem um saber "valioso"

Este estudo mostrou que a professora em seu trabalho docente cotidiano se apropria e constrói uma quantidade de saberes que constituem os fundamentos de sua prática profissional. Entretanto, esses saberes são desvalorizados pela sociedade de um modo geral e restringem-se à esfera do privado. As contribuições teóricas são as verdadeiramente reconhecidas e valorizadas, confirmando, assim, o privilégio da teoria (conhecimento científico) em detrimento da prática (saber docente) e reafirmando a cisão entre elas.

Os conteúdos que os docentes recebem nos cursos de formação inicial ou permanente, ainda que possam estar mais ou menos legitimados academicamente, não são produzidos nem legitimados pela prática docente. Os conteúdos e a forma de desenvolvê-los são definidos ignorando o cotidiano escolar, o que explica a "relação de exterioridade" que os docentes estabelecem com eles, como ficou evidenciado na história de vida da professora, personagem deste estudo.

Embora reconhecendo que a teoria é imprescindível para o redimensionamento da prática, a primeira não pode ser vista como soberana sobre a segunda. Da mesma forma, não se pode entender e superar a prática sem a contribuição da teoria. Prática e teoria devem estar dinamicamente articuladas.

Meu intento ao desvelar como a professora construiu sua prática e seu saber me permitiu perceber, com maior clareza, que se trata de um processo único em que prática e teoria estão enlaçadas; processo que se inicia com a tomada de consciência do problema surgido na sala de aula, e prossegue com o intento de buscar informação, de compartilhar dúvidas, questões e reflexões com outros colegas da escola, e continua na busca e no ensaio das novas alternativas da interferência na sala de aula ajudando, assim, a transformar a situação inicial. E, dessa forma, amplia-se o campo do saber construído coletivamente pelos docentes na escola. Trata-se, portanto, de um

4 Com respeito ao tempo, por exemplo, mostro como a professora, trabalhando com os projetos de trabalho, possibilita a construção de um novo conhecimento de organização do tempo que rompe com a dimensão "objetiva" e técnico-racional dos modelos curriculares.

mesmo processo em que teoria e prática estão enlaçadas; processo que se inicia com a prática e a ela retorna, pois só a prática é capaz de convalidar esse saber. É com esse saber "prático-teórico" resultante desse processo que o professorado mantém uma "relação de interioridade".

Em última análise, esta pesquisa aponta que um caminho fértil para avançar no processo de construção do conhecimento pelos docentes está em possibilitar uma aproximação entre a prática docente real e concreta e os conhecimentos nos quais o professorado fundamenta seu trabalho.

2. A prática construída pelos docentes no cotidiano escolar é histórica e social

Compreender a prática docente como prática histórica e social, portanto, própria de seres humanos concretos, situados em um espaço social e em um tempo determinados, implica considerá-la como resultado da influência de aspectos mais amplos e globalizantes como os processos culturais, econômicos, sociais e políticos. Considerá-la, porém, como resultado desses processos não significa o não reconhecimento de que os próprios indivíduos contribuem para a formação desses contextos. Também não significa negar que a prática docente tem, indiscutivelmente, uma dimensão individual que também a constitui, ainda que sua essência seja social.

A leitura histórica da prática docente atual da professora me permitiu ampliar a visão do seu significado, resultante de um processo social e histórico em que os docentes, como sujeitos sociais, construíram-na no curso de sua história pessoal e profissional. Foram as três histórias que reconstruí que se conectaram para explicar as concepções sobre o ensino (didática, disciplina, conteúdos, intervenção na sala de aula, avaliação etc.) contribuindo, pois, para uma compreensão mais "densa" do trabalho docente que ela desenvolve na sala de aula e aclarando aspectos da vida escolar que, sem essa dimensão, seriam incompreensíveis.

3. As práticas e saberes construídos pelos docentes no cotidiano de seu trabalho resultam de um processo de reflexão realizado coletivamente na escola

Este estudo mostra que a escola constitui o espaço fundamental para a reflexão coletiva da prática cotidiana do professorado e, como consequência, para seu aperfeiçoamento contínuo. Enquanto os cursos, seminários, jornadas que o professorado realiza, em geral, não geram mudanças significativas no cotidiano escolar, a reflexão coletiva da equipe docente na escola sobre sua própria prática, ao contrário, resulta em crescimento e formação conjunta. É, pois, na relação com seus pares, pela confrontação dos saberes produzidos pela experiência do coletivo de ensinados,

que o saber docente cotidiano adquire objetividade. As certezas subjetivas da professora são sempre submetidas à análise do coletivo. Os docentes compartilham saberes com seus colegas, trocam informação sobre os estudantes, dividem seu saber "prático-teórico". A construção do projeto educativo e curricular da escola é o exemplo de uma das objetivações desse processo de análise da prática cotidiana na escola. Assim, pela reflexão continuada o professorado da escola desenvolveu uma consciência crítica de sua prática cotidiana e essa reflexão não se deu exclusivamente com o referencial da própria prática. O referencial teórico facilitado pelo "assessor" permitiu o avanço do grupo de docentes. Este estudo também evidenciou que é importante que o "assessor" se envolva na escola e que trabalhe "com" o professorado e não "sobre" ou "para" ele. Ressalta, assim, a importância da presença de um profissional que atue junto ao professorado de maneira a favorecer sua reflexão crítica e faça a mediação entre teoria e prática.

Ainda que reconhecendo a importância das contribuições psicopedagógicas para concretizar qualquer transformação na prática docente, parece-me imprescindível a necessidade de ampliar essa perspectiva no sentido de incorporar o referencial da realidade social na análise da referida prática. O reconhecimento da prática docente como prática social é o primeiro passo nessa direção. A introdução de contribuições desde a filosofia, antropologia, história, política, sociologia parecem-me de grande importância para compreensão mais profunda da prática docente. A partir dessas contribuições podem-se analisar muitos aspectos da rotina cotidiana das escolas, "pode-se assinalar o social onde não salta à vista", pode-se questionar o que normalmente "se dá por sentado", por óbvio, na análise do ensino. Mostrar que esses aspectos que não se percebem facilmente no funcionamento da instituição escolar ou que parecem "naturais", percebidos, portanto, como "imutáveis, indiscutíveis, mero resultado de necessidades técnicas e organizacionais", "são produtos e construtos sociais, susceptíveis, portanto, de serem transformados pela atividade humana consciente (...)" (Fernandez Enguita, 1991. p. 10).

4. As "condições materiais e institucionais" como elementos possibilitadores ou limitadores da prática docente

Abstrair o trabalho docente das condições materiais e institucionais em que se realiza, implica considerá-lo como trabalho homogêneo resultante de uma normativa geral que declara implicitamente essa igualdade. Não obstante, sabe-se que a prática docente não é uma situação dada e homogênea para todos, mas que se realiza em condições específicas na relação singular entre sujeito e escola (Aguilar Hernández, 1991).

Ela começa a se definir a partir de um marco de referência formal, regulamentado pela administração educativa, na qual se especificam condições laborais

como a duração da jornada de trabalho, do ano escolar, do salário etc. e que prossegue a partir de um marco institucional real dado pela escola específica. Assim, as condições gerais do trabalho docente são diferentes em diferentes instituições. Desde a trajetória histórica da escola em que se definem formas de relação, tanto externas (com as famílias, com a comunidade, com o sistema de ensino etc.), como internas (como a regulação dos contatos entre o professorado, que podem definir ou não um estilo colegiado de trabalho, a relação entre os docentes e especialistas, direção, estudantes etc.), até as relações que incidem diretamente no ensino. A natureza e direção assumidas por essas relações em diferentes escolas podem conduzir a práticas de ensino totalmente distintas.

Não obstante seu caráter determinante, essas situações não se definem sem a participação dos docentes que, como sujeitos ativos, podem interferir na concretização das condições de seu trabalho. Desse modo, pode-se concluir que a qualidade da prática docente e, por conseqüência, do ensino está determinada pelas condições materiais e institucionais da es-

cola e, quando se deseja incidir nela, é indispensável modificar essas condições.

Estas quatro conclusões, ao mesmo tempo que finalizam este estudo, constituem também o ponto de partida ou hipótese de trabalho para futuras investigações sobre a prática e o saber docente. Portanto, esta pesquisa também sugere novos problemas a serem investigados:

- Como se incorporam à prática docente os saberes transmitidos nos cursos de formação inicial e contínua? Que saberes permanecem? Que saberes são abandonados? Qual a natureza das relações entre os docentes e seus saberes? Como os docentes transformam os saberes teóricos em saberes prático-teóricos?

- Como se dá o processo de construção da prática e dos saberes de docentes iniciantes? Que condições da instituição facilitam ou limitam essa construção?

- Como dar existência pública ao conhecimento produzido pelos docentes na sala de aula? Como aproveitar o material que descreve a prática docente em cursos de formação inicial ou permanente?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR HERNÁNDEZ, C. *El Trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*. México: DIE-CINVESTAV del IPN, 1991.
- ELBAZ, F. *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. London: Croon Helm, 1983.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. Sociología sí, sociología no. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n.190, p.20-1, mar. 1991.
- GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1987. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. p.19-40.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores*. Barcelona, 1990, mimeo. (Apres. a Jornada sobre modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE, Universitat de Barcelona, 1990.)
- GRAMSCI, A. *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona: Planeta-Agostini, 1986.
- HELLER, A. *Historia y vida cotidiana: aportación a la sociología socialista*. Barcelona: Grijalbo, 1972.
- _____. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.
- _____. *La Revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1982.
- JACKSON, P. *La Vida en las aulas*. Madrid: Morata, 1991.
- ROCKWELL, E. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México: DIE-CINVESTAV del IPN, 1987.
- _____. Etnografía e teoría na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J., ROCKWELL, E. (orgs.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. p.31-54.
- ROCKWELL, E., EZPELETA, J. *La Escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: DIE-CINVESTAV del IPN, 1983.
- ROCKWELL, E., MERCADO, R. La Práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, n. 4, p.65-78, 1988.
- SCHÖN, D. *The Reflective practitioner: how professionals think in action*, London: Temple Smith, 1993.
- TARDIF, M., LESSARD, C., LAHAYE, L. Os Professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p.215-33, 1991.
-