

## **4) MANIFESTAÇÃO DO SABER DA EXPERIÊNCIA**

Identificamos que o saber da experiência se manifesta em determinado tempo e espaço no cotidiano do professor, e que é construído na prática sem que ele necessariamente tenha uma consciência deste fenômeno. No desenvolvimento de sua prática pedagógica, por mais bem planejada que esteja, uma parte da ação do professor é controlada por esquemas de percepção, pensamento e decisões que fogem à sua previsão ou mesmo à sua consciência (Perrenoud, 2001, p.158).

Apresentaremos, em três eixos, as formas de manifestação do saber da experiência em nossa pesquisa. O primeiro eixo indica o quanto a improvisação em sala de aula, exercida pelo professor na prática pode ser considerada como um saber resultante da experiência adquirida.

No segundo eixo destacamos a rotina do professor na sala de aula e na escola como uma "marca" da experiência adquirida com o passar dos anos, no magistério. Procuraremos analisar a manifestação do saber da experiência docente através desta característica tão presente e singular da prática profissional do professor.

Já no terceiro eixo mostraremos que a experiência que o professor "ganha" no desenvolvimento da carreira gera uma segurança sobre a prática que, por sua vez, vai se manifestar enquanto saber da experiência.

### **4.1) A improvisação na sala de aula**

No acompanhamento das práticas pedagógicas dos professores participantes da pesquisa, procuramos identificar as diferentes ações por eles desenvolvidas no cotidiano escolar, com seus alunos. Essas práticas eram marcadas por uma série de aspectos que apresentavam, uns mais e outros menos, uma regularidade e peculiaridade da ação docente. Entre estes, a improvisação, enquanto estratégia utilizada em sala de aula, foi um dos mais importantes, observado tanto na prática pedagógica como no relato dos professores durante as entrevistas.

Essa prática de improvisação em sala de aula, segundo Tardif et al.(1991) é tida como uma habilidade individual, à qual o professor recorre no seu cotidiano, e vai se dar em situações concretas, as quais o professor vivencia, e que não sendo

passíveis de definições acabadas, permite que ele enfrente situações mais ou menos transitórias e variáveis (p.228). Por não possuir um esquema pré-determinado de como agir diante de situações pouco habituais, o professor recorre aos esquemas disponíveis, para atuar. O professor ao recorrer à improvisação em sala de aula precisa então "*transpor, diferenciar, ajustar os esquemas disponíveis, coordená-los de uma maneira original. O professor sai, então, da sua rotina, na medida em que se encontra perante um problema novo*" (Perrenoud, 1993, p.39).

Essa situação de improvisação vivida em sala de aula é decorrente de esquemas disponíveis que vão ser mobilizados, gerando uma infinidade de práticas não exercidas em situações anteriores, que vêm sendo denominadas de *habitus*. As ações práticas produzidas pelo *habitus*<sup>62</sup>

“são determinadas pela antecipação implícita de suas conseqüências, isto é, pelas condições passadas da produção de seu princípio de produção de modo que elas tendem a reproduzir as estruturas objetivas das quais elas são, em última análise, o produto” (Bordieu, 1983, p.61).

O professor em sua prática está constantemente integrando, de forma mais ou menos consciente, as diferentes decisões que permeiam a sala de aula: o que vai acontecer, o que foi feito, o que desejaria fazer, o que ainda pode ser feito, etc. Considerando que o *habitus* une todos esses elementos, ele pode ser considerado como uma “*espécie de computador que funciona em tempo real, transforma estes dados numa ação mais ou menos eficaz, mais ou menos reversível*”. (Perrenoud, 1993, p.40)

Recorrendo aos dados levantados em que a improvisação na prática pedagógica foi evidenciada, percebemos que embora se constitua em um único aspecto podemos analisá-la em quatro dimensões: o seu reconhecimento pelo professor enquanto elemento presente na prática pedagógica; a sua manifestação como resultante da experiência profissional; a sua utilização no tempo e no espaço e a sua constituição como saber da experiência. A organização nessas dimensões possibilitou um entendimento maior de como a improvisação se manifestou durante a pesquisa, conforme apresentaremos a seguir.

---

<sup>62</sup> Enquanto princípio gerador de estratégia que permitem fazer face a situações imprevisíveis e sem cessar renovadas.

A primeira dimensão refere-se ao reconhecimento pelo professor de que a improvisação é um elemento presente na prática pedagógica. Nessa dimensão notava-se que ao mesmo tempo que para alguns professores este tipo de prática em sala de aula poderia ter uma conotação negativa no trabalho, como um descompromisso ou falta de um planejamento, para outros essa prática de situações improvisadas em sala de aula representava a criatividade e a inovação na prática docente.

Considerando essa conotação negativa da ocorrência da improvisação na prática docente, podemos lembrar, ao analisar os dados das observações realizadas, o constrangimento de Eliana quando foi realizada a primeira observação em sua sala de aula. Neste dia, após os alunos terem voltado do recreio, deveriam dar continuidade à atividade de assistência ao vídeo que estavam realizando. No entanto, ao retornarem à sala, ocorreu um problema com a televisão e esta não funcionou mais. Imediatamente a professora propôs uma outra atividade. Pediu para que os alunos fizessem a leitura de um texto do livro para se prepararem para o campeonato de leitura que haveria naquela semana. Após ter orientado os alunos sobre a atividade Eliana procurou justificar tal atitude, dizendo que aquele não era um bom dia para fazer a observação, pois estava tendo que fazer tudo improvisado. Percebia-se neste caso que o professor qualificava negativamente essa improvisação ocorrida em sala de aula, embora tivesse prontamente desenvolvido uma outra atividade em substituição àquela que havia programado. Já o reconhecimento da ação improvisada em sala de aula como algo positivo e criativo da prática pedagógica é compartilhado por Daniela. Isso pode ser confirmado quando recorrendo aos dados da entrevista e da observação em sala de aula desse professor pudemos recordar o quanto essa prática de improvisação ocorria em seu cotidiano. Em uma das observações, quando chegamos à sala de aula percebemos que a mesma estava lotada. Neste dia havia duas turmas de 4<sup>a</sup> série com Daniela, pois a outra professora havia faltado à escola. Depois que nos apresentou o plano de aula que a outra professora havia enviado, ela disse que não iria utilizá-lo pois tinha que fazer uma adaptação das atividades para poder trabalhar com aquele número de alunos. Este pode ser considerado um momento que ofereceu condições para que o professor recorresse à improvisação. O nosso diário de campo registrou esta situação:

"A professora me relata que às vezes é necessário improvisar na sala de aula. É isso que ela acredita, pois muitas vezes o planejamento acaba sendo totalmente alterado. Ela considera essa flexibilidade como algo muito importante. Acha que a escola não pode querer ser mais como antigamente e formar o aluno 'robotizado'". (04/04/01)

Este reconhecimento da improvisação em sala de aula como algo positivo da prática pedagógica é ainda ressaltado por Daniela em sua entrevista. Segundo ela, em sua prática,

"às vezes tudo é improvisado, eu pelo menos tenho uma facilidade mesmo pra isso, pra improvisar, pra chegar e montar uma aula, uma coisa assim, dentro da realidade é muito fácil, eu tenho essa facilidade."

Uma outra dimensão para análise da improvisação em sala de aula relaciona-se à sua manifestação como resultante da experiência profissional. Nesta dimensão pode-se identificar o quanto o tempo de carreira e os anos de profissão contribuem para que o professor recorra com mais facilidade à improvisação em diferentes situações em que encontra no cotidiano de sala de aula. Ao analisar o tempo e as mudanças da profissão, Cavaco (1995), em sua pesquisa, investiga o que é ser professor a partir do desenvolvimento da vida pessoal e profissional de diferentes docentes. Mostra-nos que o professor vai, ao longo do exercício de sua carreira, adquirindo um domínio progressivo da estrutura do seu trabalho e procura conhecer formas diferentes para que seus alunos aprendam, recorrendo, quando necessário à improvisação em sala de aula de forma mais integrada. A apropriação desses saberes profissionais, através da experiência, sempre foi algo reconhecido, pois segundo a autora, "*aprende-se com práticas de trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder*" (p.162).

Recorrendo às nossas entrevistas verificamos o quanto a improvisação em sala de aula é resultante da experiência profissional adquirida pelos professores. Nádia e Teresa, reconhecendo que em suas práticas, às vezes, é necessário recorrer à improvisação, destacam que se não tivessem experiência, não saberiam se conseguiriam improvisar. Essa experiência adquirida ajuda nestas situações, pois segundo Nádia é possível saber onde quer chegar:

"Aí se aquele caminho que eu acho, que estou caminhando não tá bom, então tem que mudar o rumo daquilo. Aí quando eu vou mudar de rumo às vezes acontece

alguma coisa na hora., alguma coisa que acontece mesmo com disciplina, com comportamento e tudo". (Nádia)

"Com toda a sinceridade. Acho que só da experiência (risos), eu acho sabe...Por que eu acho que com o passar do tempo você vai ficando mais artista, sabe. Você vai tendo mais facilidade prá fazer isso. Eu acho que a experiência ajuda. Acho que é o tempo mesmo." (Teresa)

Tardif (2002) analisa a importância da experiência na carreira para aquisição dos saberes da profissão pelo professor e assim a sua utilização em situações de improvisação. Identificando a pedagogia como uma "arte de ensinar", a existência dessa arte se manifesta apenas quando são assimiladas e dominadas as técnicas de base do trabalho. Assim, um professor poderia ser comparado a um artista que improvisa, pois ele inova a partir de rotinas e procedimentos anteriormente estabelecidos. Para o autor, os verdadeiros improvisadores "*são pessoas que dominam necessariamente as bases de sua arte antes de improvisar e para improvisar. Em suma, não existe arte sem técnicas, e a arte atua a partir do domínio das técnicas próprias a um ofício*"(p.121).

Já a terceira dimensão da improvisação está relacionada à sua utilização no tempo e no espaço. Isto significa que nessa dimensão procuramos identificar os momentos em que o professor diante de situações em que ele não sabia o que fazer, recorria à improvisação na sua prática cotidiana. Se considerarmos a complexidade que é a prática de sala de aula, reconhecemos que não há um 'receituário' próprio para aprender o que fazer diante das diferentes situações que esse universo nos apresenta cotidianamente. Concordando que nem tudo na escola é predeterminado Gauthier et al. (1998) nos diz que o funcionamento da sala de aula vai ser construído, em grande parte, pela interação do professor com os alunos. O professor "*dispõe 'de uma margem de manobra' no estabelecimento das regras e procedimentos em sala de aula, na escolha e na estruturação da matéria e nos valores que inculcam nos alunos*"(p.346). Assim é que o professor deverá exercer um julgamento em que é preciso decidir, pensar, agir em função de certas exigências de racionalidade.

Recorrendo aos depoimentos dos professores podemos identificar e analisar os momentos em que a improvisação em sala de aula acontece. Segundo os relatos de Camila, Salete e Iara, a necessidade da improvisação vem quando percebem que os alunos estão tendo dificuldade ou não estão entendendo um determinado

conteúdo que esteja sendo ensinado. Diante desta situação os professores improvisam outras formas de ensinar o mesmo conteúdo.

Camila percebe essa dificuldade e a necessidade de improvisar, quando os alunos não demonstram interesse pela aula. Segundo ela,

“quando a criança não tá entendendo a primeira coisa que ela faz ela desinteressa, ela fala com o colega, ela. Aí eu mudo o jeito de ensinar, eu procuro um jeito mais prático, procuro conversar, eu deixo eles falar. Chamo no quadro para poder fazer. Para fazer como que ele entendeu. Aí os outros começam a prestar atenção. Mudo a forma.”

Já para Salete essa necessidade de improvisação na sala de aula, vem de um questionamento dela sobre o comportamento que espera do aluno:

"De repente você quer que o aluno..., meu Deus do céu, você começa ali questionar dentro de você: Será que é eu que estou errada? Ou os meninos não tão entendendo? Ou será que eu estou sendo difícil pra levar isso pro menino entender? Aí eu procuro uma maneira mais fácil, eu vou arrumando um jeito minha filha, eu só sei que eu consigo, eu improviso."

Os professores relatam que recorrem a essa improvisação por diversas vezes e momentos em sala de aula. Ela acontece em um determinado tempo e espaço sem que o professor tenha “*pensado*” previamente como nos relatou Eliana que reconhece que tem “*essa facilidade*” e que já recorreu à improvisação por diversas vezes.

Salete, na tentativa de explicar quando a improvisação ocorre, nos disse metaforicamente que é como se acontecesse “*um estalo na gente assim, cê tá vendo assim, fica assim, sem saída ali na hora*”. Para Iara, essa improvisação na sala de aula vem quase como que algo individual e criativo de acordo com a necessidade de um determinado momento.

Para Nádia, é como se ocorresse “*um clique na hora*” da necessidade. Relata que ela mesma se surpreende com determinada atividade improvisada que executou. Acha que inclusive se “*sai bem*” nessas situações. Em seu relato, ela analisa a possibilidade de poder recorrer àquela situação improvisada novamente, mas reconhece que “*às vezes não acontece uma oportunidade de fazer aquilo de novo. Mas se acontecer, é estar atenta. Você tem aquela saída, né.*”

Para agir dessa forma improvisada diante de uma situação pouco familiar em determinado tempo e espaço o professor recorre a um “*conjunto de esquemas mais ou menos consciente de que dispõe, esquemas de ação mas também de percepção, de avaliação, de pensamento*” (Perrenoud, 1993, p.38). No entanto,

por ser uma situação inédita, não existe um esquema em que o professor possa se adequar exatamente, assim ele acaba recorrendo à improvisação que por sua vez é derivada de outros esquemas já disponíveis. Isto ocorre diferentemente de quando o professor está diante de uma situação habitual, na qual existe uma acomodação mínima, pois ele poderá compará-la a situações com esquemas existentes. Conforme o autor, a atividade de ensinar tem a incerteza como algo permanente, em que o professor, muitas vezes, deverá reagir com precisão diante de situações imprevistas resolvendo-as sem muitos prejuízos. Nestas situações, o professor mobiliza, além de fragmentos de representação e conhecimento, os esquemas de ação, percepção e de decisão parcialmente inconscientes. Nesta direção, Perrenoud (1993), analisando a improvisação do professor em sala de aula, afasta a concepção de ação como sendo resultante de uma resposta pré-programada elaborada a partir de um repertório acabado, e recorre a noção de *habitus* como uma “ gramática geradora de práticas”. Para o autor, nestas situações de improvisação o professor sem tempo de utilizar do raciocínio ou de modelos, mobiliza o seu *habitus* que é

“ formado por rotinas por hábitos no sentido comum da palavra, mas também por esquemas operatórios de alto nível. Improvisar não equivale a repetir mecanicamente. Existe sempre uma parte de acomodação, de diferenciação, de inovação na resposta a uma nova situação, mesmo que transponhamos condutas eficazes num outro contexto”(Perrenoud, 1993, p.108)

Considerando ainda estas situações em que os professores recorrem à improvisação, retomamos a pesquisa de Castro (2000) na qual ele analisou que isto acontece muitas vezes em momentos de “aporia” que eles enfrentam em sua prática pedagógica. A partir dos dados de sua pesquisa, o professor quando está diante, em sala de aula, de situações em que não sabe o que fazer recorre “*as inventivas, improvisações e as adaptações, feitas por este em pleno exercício de sua função*”(p.51).

Isso é confirmado pelos relatos de Teresa e Salete quando elas comprovam que a utilização da improvisação em sala de aula vai além do planejamento elaborado. Funciona, inclusive, como uma “saída” para enfrentar uma situação não planejada. Segundo Teresa a improvisação ocorre o tempo todo em sua prática e por isso o professor tem que ser meio artista. Para ela, a improvisação acontece mesmo que se tenha elaborado um bom planejamento. Reconhece ainda

a importância do documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais como sendo um referencial para a orientação dessa prática.

"Por isso que eu te falo. Nesse sentido é bom você ter os parâmetros, sendo material de consulta, para você ter essa... Nesse sentido isso tem me ajudado muito. Para você saber assim por exemplo: tá escrito isso aqui, mas outra pessoa falou isso também em outro lugar, então a outra pessoa falou de outra forma. Eu estou fazendo de acordo com esse, mas eu vou acrescentar daquele. Então eu acho que essa leitura de apoio ajuda nesse sentido. Por que vai ser assim, a sua pilha. Como se fosse a pilha na hora que uma começa falhar a outra tem que entrar em ação. Mais ou menos isso."

Em sua prática, Teresa, por várias vezes, realmente recorreu à improvisação.

Nos diários de observação de sua prática encontramos registros como estes:

"Percebendo que ainda havia tempo antes do recreio Teresa foi "improvisando" atividades a partir do exercício que tinha realizado. Assim foi solicitando que as crianças circulassem palavras no plural, fizessem frases no final da folha, ilustrassem o texto, etc.."(06/06/01)

"Nesta hora a professora informou que não poderiam mais continuar discutindo o tema que havia planejado para ser trabalhado naquela aula, pois o xerox com a atividade não havia chegado. Imediatamente ela propôs e iniciou uma outra atividade sobre festa junina justificando com as crianças que estavam no mês de junho, ressaltando a importância desta festa."(01/06/01)

Para Salete, essa improvisação ocorre, às vezes, não é por falta de um planejamento, mas porque uma aula que você planejou pode estar além da possibilidade do aluno. Nestas situações o professor tem que improvisar voltando a conteúdos e assuntos que já havia ensinado.

O reconhecimento da existência de um caráter de improvisação na ação pedagógica da sala de aula não sugere que o professor dispense a elaboração de um projeto ou de uma preparação prévia. Conforme nos mostra Perrenoud (1993), a preparação para uma aula, além de recolher e organizar as informações e materiais necessários para o seu desenvolvimento, elabora um fio condutor da atividade planejada. Nesta preparação, então, o professor poderá prever a sua ação considerando o que irá fazer, dizer, etc. No entanto, somente a partir da situação efetiva que encontrará em sala de aula é que ele poderá gerenciar o seu trabalho afastando-se muito ou pouco do seu planejamento. É em situações como esta, que para o autor ocorre a intervenção do *habitus* que possibilita a realização de tarefas infinitamente diferenciadas para a solução de problemas de uma mesma natureza.(p.39)

Como quarta dimensão, podemos considerar que a improvisação em sala de aula pode se constituir em saber da experiência. Essa dimensão consiste em reconhecer que ao recorrer à improvisação em seu cotidiano escolar, o professor cada vez mais vai construindo um saber da prática de forma original. Assim, à medida em que o professor vai agindo de forma improvisada e que estas ações se tornam regulares, vai favorecendo a formação de esquemas de ações e interações relativamente instáveis denominados como *habitus*. Neste sentido, é que podemos considerar que a experiência dessas limitações e situações em sala de aula é formadora, pois permite o desenvolvimento do *habitus* que pode se caracterizar em estilos próprios de ensinar que permitem o professor enfrentar desafios caracterizando-se em um saber pessoal e profissional validado pelo trabalho cotidiano. (Tardif et al. 1991).

Essas situações de não saber o que fazer diante um fato com que o professor se depara cotidianamente foi definida por Castro (2000) como estar em “aporia”<sup>63</sup>. Em sua pesquisa desenvolvida com professores, o autor procurou investigar o quanto a passagem do professor por situações de “aporia” gera algo de novo. Em sua análise verificou que por mais que tenha encontrado regularidades não é possível fazer generalizações visto que o saber particularizado de cada professor se constituiu a partir das contingências de práticas distintas. Assim, com base nos dados pôde concluir que a constituição do saber da prática também vai se dar a partir das ações de improvisação do professor, visto que esse saber vai sendo construído graças e apesar dos percalços encontrados no cotidiano escolar.

Podemos considerar que embora, muitas vezes, o professor não consiga formalizar a origem de suas ações improvisadas, tais estratégias acabam sendo incorporadas ao seu cotidiano constituindo-se em saber da experiência. Tal constatação pôde ser feita quando recorremos às observações das práticas dos professores como consta, por exemplo, no diário de campo referente à observação das aulas de Teresa,

"Ela trabalha a família silábica das letras utilizando um carimbo da letra e solicitando que os alunos façam a cópia da mesma. Ao término da cópia apresenta um texto de parlenda, entrega uma folha mimeografada para cada criança e faz a leitura oralmente em grupo. Destaca as diferenças das palavras no texto. Explora o texto com as crianças oralmente enriquecendo a aula, que ganha uma força a partir da ficha do fonema apresentado pela cartilha." (19/03/01)

---

<sup>63</sup> Relacionada a situações em que o professor se depara com uma situação em que “não sabe o que fazer”.

Teresa apresenta uma certa dificuldade em explicitar como elabora tais atividades desenvolvidas com base na cartilha, ao ter sido questionada. Segundo ela, geralmente, vai “tentando, inventando novas atividades para utilizar o texto da ficha”. Esta dificuldade em explicitar a origem da ação improvisada também aparece em registros como o referente à Daniela:

“Quando a questiono sobre como ela planejou tal atividade, ela diz que não acredita mais naquela “coisa pronta”, “maçante”. Diz que é preciso mudar pois acredita no potencial do aluno.”(6/03/01)

Nos registros referentes à Daniela consta ainda que parece que ela gosta de dizer que não consegue definir claramente a origem da atividade pois ela sempre “*vai criando sem saber de onde*”. No entanto, considerando as inúmeras vezes em que ela agia de forma improvisada em sala de aula, chegamos a pensar que Daniela “*improvisa até demais e não pensa (ou não sabe) aonde vai chegar.*”

Esta análise sobre a origem da ação improvisada também pode ser feita através das entrevistas, quando o professor relata que, muitas vezes, ao agir na urgência, de forma improvisada, em sua prática pedagógica, não consegue identificar de onde vem esse saber. Neste sentido é que consideramos que o *habitus* controla constantemente a ação pedagógica. O professor, no seu cotidiano, precisa tomar muitas decisões. Segundo Perrenoud (2001) algumas delas são ponderadas sobre valores e raciocínios, no entanto outras decisões são tomadas na urgência através improvisação “*que é regulada por esquemas de percepção, de decisão e de ação, que mobilizam, fracamente o pensamento racional e os saberes explícitos do ator*” (p.155). Neste agir, o professor mobiliza “reflexos” ou esquemas que não sabe de onde provêm e que não dão muito espaço à reflexão, o que lhe dá a sensação de que agiu instintivamente ou espontaneamente. Para o autor é aí que está a contribuição de Bourdieu de que estas reações não acontecem ao acaso mas em função do *habitus* dando uma ilusão de espontaneidade e liberdade. Como podemos ver em relatos como os de Nádia, Eliana e Salete ao explicarem a origem da improvisação,

"Ah, não sei. É lá do baú, da cabeça, sabe. Não aprendi com ninguém não."(Nádia)

"Olha o pior de tudo que eu não sei como te responder isso. Porque isso aí acho que é nato. Que a gente vai adquirindo". (Eliana)

"Uai, da imaginação..., eu fico pensando,... às vezes dos próprios alunos, às vezes eles jogam assim, uma atividade que você viu através de um erro da criança, você percebe uma outra maneira, que você pode utilizar para aquilo, para utilizar de outras maneiras para fazer aquilo."(Salette)

A partir dos dados levantados referentes à improvisação que ocorre em sala de aula, o que podemos constatar é que o professor embora reconheça a presença desta prática em seu cotidiano escolar não é capaz de discernir com clareza o como e o onde esta estratégia foi aprendida e em quais momentos deverá utilizá-la. Essa falta de uma resposta precisa sobre a ação improvisada é explicada por Perrenoud (2001, p.153) por que não conseguimos saber permanentemente o que fazemos. Segundo o autor, mesmo que pudéssemos ter consciência disso, não conseguiríamos saber sempre porque agimos dessa ou de outra maneira. Para ele é como se a ação "caminhasse por si" de forma natural não exigindo explicação.

Identificamos, no entanto, que é a partir da experiência profissional que as ações improvisadas em sala de aula podem se constituir em um saber próprio da experiência cotidiana, já que o tempo de carreira habilita o professor a identificar o quando e o onde recorrer a essas ações. Tal análise nos permite reconhecer então que embora não se saiba de forma clara de onde se deriva a prática de improvisação do professor, a sua apropriação vai se dar pelo automatismo e pela rotina em sala de aula que ele vivencia. É nessas ações imprevistas da prática que não podem ser consideradas nem como mecânicas, nem estritamente racionais, que o *habitus* se realiza segundo Dubet (1994). O autor recorre a Bourdieu ao analisar a prática como a realização de um *habitus* enquanto um

"um conjunto de códigos e de disposições adquiridas de maneira precoce e que o indivíduo põe em prática na diversidades das circunstâncias. Este conjunto gera condutas objetivamente reguladas e regulares sem que por isso sejam produto de obediência a regras e, sendo tudo isso, são coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizada de um regente de orquestra."(p.76)

Enfim, a análise deste aspecto em nossa pesquisa nos permite explorar um caminho que reconhece a importância dos estudos sobre a prática docente na formação do professor. Dessa forma, o profissional é considerado como aquele que, munido de saberes adquiridos, ao estar diante de uma situação complexa,

" resiste a simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico."(Gauthier et al, 1998, p.331).

Essa prática considerada como uma atividade complexa, faz com que o professor, ao enfrentar situações - familiares ou não - recorra a um conjunto de esquemas de ação, com que compara a situação habitual a esquemas já existentes para agir. Por não ser possível se adequar exatamente a um esquema, ele precisa ajustar os esquemas disponíveis, coordenando-os de uma forma original. Segundo Perrenoud (1993) em situações como essas o professor sai da sua rotina:

“mas a situação que ele “improvisa” não é criada “ex nihilo”. Deriva de esquemas disponíveis, da mesma forma que uma norma de jurisprudência não cai do céu mas deriva das leis em vigor ou da jurisprudência consagrada por combinação e especificação.” (p.39)

Essa prática acaba se manifestando como uma "improvisação regulada" que é, muitas vezes, exercida pelo professor em seu cotidiano e acaba se manifestando quando, diante de uma situação inédita, ele reflete sobre a ação reestruturando-a e recorrendo a uma série de esquemas já interiorizados.

#### **4.2) A rotina como uma "marca" da experiência adquirida**

Durante o desenvolvimento da pesquisa também chamou-nos a atenção, a rotina do cotidiano escolar. Este aspecto apareceu como uma "marca" da experiência de cada professor em sua prática pedagógica de sala de aula, adquirida ao longo da carreira. Assim, a rotina se manifestava como saber da experiência singular da prática profissional. De um modo geral podemos dizer que a própria escola possuía uma sistemática de funcionamento que era diferenciada das rotinas individuais de seus professores. Estes, por sua vez, embora parecessem não identificar a própria rotina que utilizavam em sala de aula, recorriam a ela constantemente, como estratégia para a condução das aulas, visto que ela proporcionava esquemas necessários para pensar e agir sobre a ação.

O destaque dado a este aspecto da sala de aula é apresentado por Tardif (2002) através do conceito de *rotinização*<sup>64</sup>. A sua importância estaria no estabelecimento de uma associação entre os saberes, o tempo e o trabalho dos

<sup>64</sup> Apresentado por Giddens "este conceito se aplica a um número muito grande de pesquisas sobre o ensino que colocaram em evidência seu caráter rotineiro e a importância das rotinas para entender a vida na sala de aula e o trabalho do professor."(Tardif, 2002, p.101)

professores nos estudos do cotidiano da sala de aula. Segundo o autor, as pesquisas que abordam este conceito consideram as rotinas como meios para

"gerir a complexidade das situações de interação e diminuir o investimento cognitivo do professor no controle dos acontecimentos.[...] Rotinas são modelos simplificados de ação: elas envolvem os atos numa estrutura estável, uniforme e repetitiva, dando assim, ao professor, a possibilidade de reduzir as mais diversas situações a esquemas regulares de ação, o que lhe permite, ao mesmo tempo, se concentrar em outras coisas. (p101)

Ainda segundo o autor, a rotinização do ensino, como fenômeno de base, que fundamenta a vida social é mais do que uma maneira de controlar os acontecimentos do cotidiano escolar, pois significa a ação dos atores através do tempo *"fazendo de suas próprias atividades recursos para reproduzir (e às vezes modificar) essas mesmas atividades"*(p.101). No caso do ensino, essa dimensão sócio-temporal se manifesta na medida em que as rotinas se integram na atividade profissional, constituindo-se em maneira de ser, em forma de estilo e de personalidade profissional do professor.

Assim, a importância de se analisarem os rituais se efetiva por auxiliar na compreensão dos determinantes da vida do grupo e de sua repercussão no pensamento e na ação dos indivíduos. Para Perez Gomez (2001) os rituais de uma organização são comparados com os mitos pela sua natureza coletiva, pois, na maioria das vezes, transmitem de forma tácita *"os valores e as idéias que regem os intercâmbios da comunidade. Participar ativa e legitimamente na vida do grupo social requer a aceitação de normas e comportamentos ordenados de forma ritual"* (p.237).

Pudemos perceber na análise dos dados levantados que a escola pesquisada, como um todo, mantém algumas rotinas incorporadas ao seu funcionamento cotidiano geral e outras que são mais ligadas diretamente à prática pedagógica dos professores em sala de aula. Essas rotinas revelam uma lógica própria de funcionamento que pode ser relacionada com o saber e a experiência de cada professor.

Em relação às rotinas da escola, uma delas refere-se à organização dos alunos em filas por turma, à frente da qual o professor se posiciona, enquanto aguarda a ordem do diretor para se dirigir à sua sala. Era no início da aula, seja pelo turno da manhã ou pelo turno da tarde, que geralmente os avisos eram dados

aos alunos e professores. Além dos avisos era também neste momento que os alunos cantavam o Hino Nacional ou outro hino cívico.

Diariamente o alunado se organizava em filas na hora da entrada na escola e o mesmo acontecia após o recreio antes de retornar à sala de aula. Neste momento também era comum observar que, sempre uma vez por semana, alguns alunos ou uma turma tinham um espaço separado no pátio, como um palco, para fazerem alguma apresentação para todas as crianças daquele turno. Essas apresentações se constituíam em uma prática bastante interessante, definindo assim como uma característica da escola que procurava valorizar atividades culturais do tipo dramatização, declamação de poemas, apresentações musicais, etc.

Já em relação às rotinas que ocorriam em sala de aula, uma delas era o procedimento de ajeitar as carteiras por alguns professores, logo que entravam na sala com os alunos. Embora as salas fossem arrumadas pelas serventes, entre os turnos, os professores pareciam gostar de arrumá-las de acordo com o jeito que achavam mais apropriado para a aula que iriam iniciar. Esta rotina de organização das carteiras pelo professor acontecia concomitantemente com várias outras atividades que ocorriam regularmente no início da aula. Essa multiplicidade de tarefas que os professores faziam simultaneamente merece ser enfatizada como uma habilidade do professor em "dar conta" de encaminhar diferentes atividades paralelamente. Assim, ao mesmo tempo que ele entrava em sala e colocava seu material na mesa, os alunos já iam atrás dele, fazendo solicitações, comentários, etc. Ele por sua vez, enquanto os atendia, ia realizando outras atividades (seja o recolhimento dos cadernos de casa, a seleção do material a ser utilizado, etc.).

Outra característica registrada nas observações em sala de aula, relacionada à rotina dos professores, é a escritura do cabeçalho no quadro e a cópia<sup>65</sup> deste pelos alunos no caderno. Neste momento, também, enquanto os alunos copiavam do quadro o cabeçalho, os professores iam paralelamente já desenvolvendo outros afazeres. Verificamos que essa rotina era comum a quase todos os professores que a desenvolviam com muita tranquilidade no início de cada aula. Para os alunos, esse costume também era, de certa forma, feito quase que "automaticamente" já

---

<sup>65</sup> Recorrendo às anotações dos diários de campo identificamos o nosso "estranhamento" em relação à esta atividade de rotina de sala de aula. Talvez pelo fato de fazer muito tempo que não trabalhamos mais com as séries iniciais, achássemos que essa prática não ocorresse mais na escola. Contrariamente a esta impressão o que pudemos perceber é que ela ainda é muito presente nas práticas de escolas que atendem à este segmento do ensino.

que não havia qualquer explicação, por parte do professor de como se desenvolveria aquela atividade.

Assim como para a maioria dos professores o início de aula se fazia rotineiramente com a cópia do cabeçalho, para Tatiana, Lara, Nahir e Nádia a atividade inicial consistia muitas vezes na correção das atividades que haviam sido enviadas para casa no dia anterior. Ao início de cada aula os alunos como de costume já pegavam o caderno de casa para realizarem a correção da atividade que era feita juntamente com o professor, na lousa.

Ao mesmo tempo em que essas rotinas se apresentavam como uma forma organizada de condução da prática pedagógica, observamos no entanto que às vezes induziam à realização de múltiplas tarefas concomitantes pelo professor, o que gerava uma dispersão no seu trabalho. Um exemplo deste pode ser percebido em uma das observações na sala de Arlene.

"A professora volta para a sala e enquanto mexe no armário pede para que os alunos comecem a leitura em grupo. Enquanto eles fazem a leitura a profa. vai marcando o cartaz em sua mesa que servirá de painel para escrever." (13/08/01)

Esta característica da profissão é analisada por Perrenoud (1993), que procurando compreender a diversidade e complexidade das práticas pedagógicas, identifica que essa multiplicidade de tarefas que o professor deve administrar simultaneamente em seu cotidiano, acaba por gerar dispersão em seus afazeres. Analisa que os professores do ensino primário, embora tenham práticas bastante aproximadas, se organizam de forma diferenciada. Assim embora a dispersão esteja presente em diferentes momentos da prática pedagógica, os professores não se dispersam da mesma forma nem pelas mesmas razões. Segundo o autor essa dispersão vai ocorrer em vários momentos da prática pedagógica, inclusive,

“nos momentos que não são formalmente consagrados ao ensino e ao trabalho escolar com toda a turma, antes mesmo ou logo após as horas de aula, por vezes na hora do intervalo, o professor não deixa de se dispersar entre mil pequenas coisas urgentes.” (p.56)

Assim, como a rotina em sala de aula pôde ser identificada na maioria das práticas observadas a sua ausência também ocorreu nas aulas de pelo menos dois professores envolvidos em nossa pesquisa Eliana e Daniela. Nas observações das aulas destes professores o que acontecia, era que eles tinham a necessidade de sempre estar inventando alguma atividade diferente ou mesmo mudando os

horários das atividades. No caso de Eliana além de não ter uma rotina, parecia que ela não gostava de desenvolver atividades padronizadas, por isso estava sempre apresentando algo diferente. O mesmo ocorria com Daniela que constantemente inovava na utilização de espaço para desenvolver o trabalho com a turma.

Um outro aspecto que merece ser destacado é que o desenvolvimento de atividades rotineiras em sala de aula também pode ser identificado como uma estratégia utilizada para a fixação dos conteúdos que estavam sendo estudados. Os diários de observação sobre as aulas de Eliana registram que uma vez por semana, geralmente às sextas feiras, ela aplica uma atividade de fixação de conteúdos nas áreas de português e matemática. Ela utiliza este procedimento de rotina a fim de comprovar se os alunos estão entendendo os conteúdos ensinados, e a partir daí então introduzir novos assuntos.

Essas rotinas observadas nas práticas dos professores acabam se constituindo em procedimentos de ação sobre os conteúdos a serem ensinados. Neste sentido é como se as rotinas possibilitassem, na prática pedagógica, a manifestação de um saber da experiência próprio, ligado tanto ao trabalho quanto à pessoa do professor. Para Tardif (2002) este saber está ligado ao trabalho e às funções dos professores, *“e é através do cumprimento dessas funções que eles são mobilizados, modelados, adquiridos, como tão bem o demonstram as rotinas e a importância que os professores dão à experiência”* (p.105).

Um outro exemplo de rotina que identificamos nas observações das aulas de Nádia refere-se à forma de escrever diariamente o planejamento da aula no quadro para que os alunos possam ir acompanhando as atividades que serão desenvolvidas. Isso podia ser observado no início de todas as aulas, enquanto as crianças iam se ajeitando nas carteiras, ela escrevia no canto do quadro e de forma resumida a data e as atividades que fariam naquele dia (Ex: canto, dever de casa, matemática, merenda/recreio, português, história e geografia, dever de casa, oração e despedida). Na medida em que cada atividade ia sendo realizada, Nádia a riscava no quadro. Assim, todos os dias se apresentavam da mesma forma em termos de funcionamento, sendo diferenciado somente o tempo utilizado para o desenvolvimento de cada atividade e ou porventura na ocorrência de alguma atividade extra que surgia no decorrer do trabalho.

Analisando esta rotina vivenciada pelos professores, merece destaque a questão do tempo que cada um utilizava no cotidiano escolar. Nessa distribuição

do tempo entre as atividades que iriam ser desenvolvidas, a experiência de cada professor se manifestava na elaboração e reelaboração das ações, sendo uma peculiaridade da prática pedagógica de cada um. Como observamos em Nádia uma organização rotineira na utilização do seu tempo de aula, observávamos que com Arlene e Daniela, às vezes, até por uma falta de rotina, uma "correria" acontecia na realização das atividades, como reflexo de um jeito mais agitado próprio das duas, como registrado no diário de campo de observação de suas aulas:

"A toda hora a professora pede para irem rapidinho na leitura. (Arlene, 30/05/01)

"...No entanto é capaz de usar um tempo enorme da aula para pedir a opinião dos alunos sobre as provas realizadas."(Daniela, 04/05/01)

Ainda relacionado à rotina da sala de aula destes professores, destacamos um aspecto: o quanto ela contribuía no controle do comportamento na turma. Os professores em suas rotinas manifestavam uma forma própria de "reger" a aula administrando o comportamento dos alunos, procurando garantir o controle da disciplina na sala, o que podemos ver no registro de diário de campo de professores como Teresa e Nahir:

"Enquanto as crianças fazem a atividade a professora vem me dizer (justificar) o comportamento da turma dizendo que a turma é um pouco "quente". Procura manter a disciplina da turma ressaltando que só vai atender o aluno que levantar a mão para falar. (um aluno se aproxima dela e ela diz : eu nem vou ouvir...) Me parece que ela precisa justificar o comportamento das crianças que no meu entender não são tão bagunceiras assim como ela fala. Ainda assim ela me parece estabelecer uma relação muito tranqüila com as crianças."(Teresa, 15/03/01)

"A profa. me diz também que a turma às vezes fica meio bagunçada pois gosta que os alunos "mais fortes" ajudem os outros. Acha também que isso estimula a eles aprenderem a utilizar o dicionário." (Nahir, 18/09/01)

"Enquanto caminhamos para a sala ela vai falando a respeito do comportamento de alguns alunos, dizendo que de um modo geral todos melhoraram". (Nahir, 26/11/01)

A falta deste controle da disciplina na turma e assim a alteração da rotina na sala de aula apareceram também nos diários de campo. Estas situações vivenciadas na prática docente causavam constrangimento aos professores por estarem em nossa presença e terem que "manter a ordem" na sala de aula. Como no caso de Tatiana que lamenta com os alunos o fato de termos que estar assistindo "ao puxão de orelha" que precisava dar nos alunos. Situação semelhante aconteceu na observação de uma aula de Eliana. Ao desenvolver uma

atividade em que os alunos tinham que falar em voz alta as características do animal da gravura que possuíam, todos começaram a falar ao mesmo tempo, o que gerou um alvoroço na sala de aula. Neste momento Eliana ficou “brava” em relação ao comportamento dos alunos e dizendo que o fato de estarmos em sala não a intimidaria, e bagunça não seria motivo para atrapalhar o seu trabalho.

Destacamos nessa rotina escolar, a força da religiosidade vivenciada pelos alunos e professores e que fazia parte da cultura daquela unidade de ensino. Segundo Perez Gomez (2001), esses ritos embora, às vezes, se apresentem como comportamentos inócuos, ingênuos ou pouco importantes devem

"ser considerados como meios de controle social, que legitimam determinados papéis, expectativas sociais, crenças coletivas e formas de comportamento. Por isso os ritos são chaves para enriquecer a compreensão da vida de qualquer instituição, para entender o que significa participar na vida do grupo social" (p.237).

Em nossa pesquisa, esse ritual de religiosidade realizava-se de forma rotineira no cotidiano da escola. Diariamente, ao início das aulas, os alunos rezavam enfileirados no pátio, antes de irem para as salas de aula. No início e no final da semana havia o "comando" da diretora, vice-diretor ou supervisora. Em seguida ao término da reza os alunos subiam enfileirados para as suas salas juntamente com os professores. Este aspecto da religiosidade está muito presente na escola, representado inclusive num oratório com uma santa localizado no *hall* de entrada do prédio. Durante o ano que estivemos na escola, pudemos observar, por diversas vezes que, ao chegarem no trabalho, alguns professores se aproximavam da santa e faziam o sinal da cruz, hábito comum entre os católicos.

Quando este costume de rezar não acontecia no pátio com todas as turmas, por diversas vezes, verificamos em algumas práticas que isso acontecia geralmente no início da aula, quando o professor pedia que os alunos ficassem de pé para rezar. Convém ressaltar que sempre esta manifestação de religiosidade estava voltada para um direcionamento da religião católica, embora na escola houvesse crianças de outros credos. No entanto, somente em um dos registros no diário de campo de Nahir, observamos que, antes de iniciar a reza diária, ela avisa que não é obrigatória e caso alguma criança não queira participar basta ficar calado e sentado em seu lugar.

De um modo geral vimos, em relação à rotina no cotidiano da sala de aula dos professores pesquisados, que, embora todos façam quase as mesmas coisas e

tomem as mesmas micro-decisões, eles vivenciam de forma diferenciada a sua prática pedagógica. Na rotina desses professores é que percebemos as diferentes maneiras de encarar a prática pedagógica. Segundo Perrenoud (1993) enquanto uns

"vivem a sua prática muito serenamente, convictos de que todos os alunos receberam uma resposta atempadamente, que todos os objetos estão no lugar respectivo, que todas as atividades foram contempladas em devido tempo. Ao passo que outros, que parecem trabalhar calmamente aos olhos de um observador, vivem seu cotidiano numa correria permanente." (p.56)

Essa variedade de formas de vivenciar a prática na escola primária, embora percebamos a existência de uma rotina própria desse segmento de ensino, é resultante da manifestação do saber da experiência dos professores. Assim é que em nossa pesquisa poderíamos dizer que este saber se manifestou através das ações diversas que o professor utilizava em sala como o manejo da turma, as interações com os alunos, o planejamento das atividades, etc. e que se apresentou em forma de rotinas que trazem a marca da experiência adquirida de cada professor.

### **4.3) A experiência e o *habitus* profissional**

Ao longo da nossa pesquisa detectamos o quanto a experiência profissional no cotidiano dos professores é de suma importância na constituição dos saberes docentes. Na análise dessa experiência com os professores participantes da pesquisa, procuramos identificar o seu significado e a sua influência na prática pedagógica, enquanto manifestação de um saber próprio. Percebemos que este saber é construído em situações vivenciadas na prática de forma significativa e contextualizada e “*são submetidos quotidianamente a critérios de eficiência e de qualidade na sala de aula. Isso permite considerá-lo como tendo um status de cientificidade própria por ocasião da análise dos saberes à base da profissão e da formação*”.(Therrien, 1997, p.11).

A relevância a ser dada ao saber da experiência está na premissa de que o professor deve ser considerado não somente como aquele que aplica conhecimentos produzidos por outros, mas como um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo reconhece, isto é, “*um sujeito que*

*possui conhecimento e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir das quais ele a estrutura e orienta"*(Tardif, 2002, p.230)

Reconhecendo que esse saber vai se constituindo pela experiência docente, ele por sua vez vai contribuir na formação de um *habitus profissional* na medida em que vai incorporando as vivências que o professor vai obtendo individual e coletivamente. Esse *habitus* profissional envolveria os esquemas de pensamento e ação, que funcionam em tempo real, transformando os diferentes dados numa ação mais ou menos eficaz, mais ou menos reversível. Assim é que podemos considerar a prática mais do que a concretização de uma teoria. Ela está subordinada ao funcionamento do sistema de esquemas geradores de decisões que envolve: noção de esquema/assimilação/ acomodação<sup>66</sup> e de *habitus*. Segundo Bourdieu (1983), o *habitus* produz práticas que *"são determinadas pela antecipação implícita de suas conseqüências"*. Nesse caso ele é tido como *"princípio gerador de estratégias que permite fazer face a situações imprevisíveis e sem cessar renovadas"* (p.61). Dessa forma, a formação do *habitus* vai se dar através de rotinas, hábitos, esquemas operatórios, fazendo com que a ação exija: acomodação, diferenciação, inovação na resposta a uma nova situação. Compreendemos que essa ação pode ser considerada como uma espécie de "indução prática" baseada numa experiência anterior, criada então pelo *habitus*. Como exemplo, Bourdieu (1996) nos diz metaforicamente que podemos considerar como se o sujeito tivesse "o jogo na pele". Assim ele compara o mau e o bom jogador: o primeiro está sempre fora do seu tempo, não conseguindo perceber o estado prático e futuro do jogo. Já o segundo, como sendo aquele que se antecipa ao jogo, pois ele tem incorporada as tendências do jogo e se incorpora ao mesmo. Neste sentido, o *habitus* pode ser considerado, *"como um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo e que estrutura tanto a percepção como a ação nesse mundo"*(p.144). Ainda nesta direção, o autor define o *habitus* como um conceito social inscrito no corpo, pois

"permite produzir a infinidade de atos do jogo que estão inscritos no jogo em estado de possibilidades e exigências objetivas; as coações e as exigências do jogo, ainda que não estejam reunidas num código de regras, impõe-se aqueles e somente

---

<sup>66</sup> A noção piagetiana de esquemas de ação considera "aquilo, que, em uma ação, é transferível, generalizável ou diferenciado entre uma situação e outra; em outras palavras, aquilo que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação" (Perrenoud, 2001, p.153)

aqueles que, por terem o sentido do jogo, isto é, o senso da necessidade imanente do jogo, estão preparados para percebê-las e realizá-las. "(Bourdieu, 1990, p.82)

Partimos do reconhecimento de que o *habitus profissionnal* deve então ser investigado e considerado na formação do professor. Ele, por sua vez, encerra uma perspectiva pedagógica e epistemológica que se efetiva a partir de uma apropriação ativa do conhecimento, seja ele acadêmico ou profissional. Este tem sido inclusive um dos objetivos das pesquisas sobre formação de professores, que "*consiste em elaborar esse campo de jurisprudência pedagógica, partindo do estudo de julgamentos e de saberes dos práticos a fim de partilhá-los, de torná-los públicos e, assim, acessíveis a todos os membros da profissão didática.*" (Tardif, 2001, p.194)

Ao tratarmos da experiência profissional dos professores, através dos dados das entrevistas, e a sua manifestação enquanto saber, a fizemos a partir das referências dos professores em relação a este aspecto em sua carreira docente. Procuramos analisar a experiência profissional a partir de três referências: O "ganho" da experiência com o tempo de carreira; a segurança que a experiência proporciona à prática docente e a experiência que se manifesta como saber.

A primeira referência que analisamos consiste na experiência que se "ganha" com o tempo de carreira do professor. O tempo de carreira docente é um aspecto importante para compreender os saberes dos trabalhadores, pois o trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho.

Esta experiência que se manifesta como saber vai ser adquirida através do tempo, pelo menos de três formas: resultante da sua própria história de vida e história de vida escolar; a partir dos primeiros anos de carreira que incide na estruturação da prática profissional e quando faz parte de dimensões de identidade e socialização profissional (Tardif, 2002, p.260). Analisando a carreira profissional docente e a influência do tempo neste ofício, Cavaco (1995) detectou o envolvimento de diferentes fatores do percurso profissional assim como:

"...o desenvolvimento de diferentes linhas estruturantes do progressivo amadurecimento profissional evidenciados nas relações com os alunos, com os colegas, com o conhecimento em com a própria profissão; as dificuldades que se associam a articulação, ao longo dos anos, das esferas familiar e profissional."  
(p.178)

No caso de nossa pesquisa foi significativo o fato de os professores participantes reconhecerem o quanto a experiência adquirida nos anos de magistério vai se manifestar em um saber próprio, no confronto com os demais saberes. A falta desse saber no início de carreira pode ser identificada no relato de Camila:

" Porque quando a gente começa fica muito...No começo era difícil perceber. Porque a didática que a gente aprende no colégio não é aquela que você vai usar. Porque a realidade é bem diferente. Porque cada criança é uma criança. Cada escola é uma escola. Igual quando eu formei eu fui trabalhar em Santa Rita (zona rural). Fui trabalhar com 1ª série de meninos grandes. Meninos assim, que naquela época tinha muita repetência, repetia dois três anos. Tinha menino de 12, 13 anos com de 6 e 7. Tinha até uma menininha assim, clarinha de olhos pretos. Ficava a pequenininha no meio daqueles grandões. Que dó que eu tinha dela. Era o começo (de carreira) e aí foi muito difícil. Nossa senhora foi muito difícil mesmo. [...] E fui procurando, esforçando, e no fim do ano graças a Deus deu certo. ...[...] Olha, contribui porque eu acho que cada ano que passa a gente aprende mais coisa. A gente aprende muitas coisas."(Camila)

O relato de Camila nos mostra a característica da temporalidade dos saberes docentes, enfatizada por Tardif (2002), sobre a importância dos anos iniciais de trabalho na estruturação da prática profissional. Segundo o autor essa aprendizagem é considerada difícil para o professor em início de carreira. É um período denominado de sobrevivência profissional onde o professor precisando provar a sua capacidade gera a edificação de um saber experiencial. Para o autor este saber é transformado em "*certezas dos profissionais, em línguas do ofício, em rotinas, em modelos de gestão de classe e de transmissão da matéria*" (p.261).

Os professores, ao reconhecerem a importância da experiência no magistério percebem também que esta permite um conhecimento maior sobre a especificidade do trabalho docente, resultando em um reconhecimento como profissional, conforme nos relata Iara:

"Demais, me ajuda ué. Eu acho que qualquer profissão quanto mais tempo, mais experiente a pessoa fica. Igual, por exemplo, igual o médico, eu mesmo não gosto de médico jovem, só gosto de médico mais velho. Acho que não é que o outro não saiba, mas ele vai ser muito mais experiente, muito mais tranquilo, muito mais sabedor do que, quanto mais sabedoria do que aquele novato. Assim eu acho que é um professor, que também eu aprendi muita coisa com eles assim, sabe."(Iara)

Reconhecemos pela análise desse relato que esse saber que vai sendo adquirido na experiência, vai além do reconhecimento profissional, resulta em uma "cobrança" de rendimento e condutas que o professor deverá ter. É um saber que não se limita ao domínio cognitivo e instrumental, pois implica também em

experiência no ofício no qual os elementos emocionais, relacionais e simbólicos estão presentes (Tardif & Lessard, 1999).

Assim é que com o passar do tempo, os professores, ao adquirirem mais experiência, vão tendo um domínio maior sobre a profissão que envolve um maior conhecimento dos alunos e das necessidades que eles apresentam. Cavaco (1995), em sua pesquisa, nos relata a importância da apropriação dos saberes profissionais através da experiência, pois

"aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e proceder". (p.162)

Esses saberes profissionais contribuem para que o professor possa inovar em sala de aula, trabalhando o mesmo conteúdo de formas diferentes, procurando, fazer com que o aluno aprenda, como nos relataram Nádia e Lara:

"Ajuda. Muito. Então por exemplo se eu vejo que alguma coisa não tá boa, eu procuro uma outra forma: \_ Como é que será que eu vou conseguir isso. Às vezes eu durmo : \_ Oh gente!, o que é que eu vou fazer amanhã para melhorar aquilo? Hoje, mesmo, ainda vou preparar aula para semana que vem no Gomes Freire. Então o que que eu vou fazer para melhorar aquilo. Aí, assim, pontuação. Eu coloco uma estrada, por exemplo . Você tá andando nessa estrada aí de repente tem uma curva. Aí o que você vai passar a ver com outra curva. Aí vem o parágrafo. O que que é que você vai passar a ver do outro lado. Então assim para ver que a vida tem um monte de coisas que a gente passa."(Nádia)

"Ah claro é isso aí, né, Quanto mais tempo, quanto mais o tempo vai passando, eu acho que mais experiente a gente vai ficando, tendo mais idéias, vai vendo as experiências com os alunos mesmo." (Lara)

Na pesquisa desenvolvida por Tardif (2002) com professores, pode ser observado que *"muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho."* (p.86). Estes professores, assim como os tratados em nossa pesquisa, reconheceram e relembrou as dificuldades que haviam enfrentado no início de carreira (como o interesse pelas funções, a turma de alunos, a carga de trabalho, etc.) e que, após os anos de prática e de experiência, puderam superá-las e se desenvolverem profissionalmente.

Para Dubet (1994), a experiência não é a expressão de um ser ou de um puro sujeito, mas algo socialmente construído. Assim *"na medida em que o que se conhece da experiência é aquilo que dela é dito pelos atores, este discurso vai colher as categorias sociais da experiência"* (p.103). Esta experiência, embora

pretenda ser individual, só existe aos olhos do indivíduo, quando for reconhecida e eventualmente confirmada e partilhada com os outros.

Outra referência que analisamos em relação à experiência é que ela proporciona segurança na prática docente. O professor, ao adquirir mais experiência, sente-se mais seguro em sua profissão e vai conseguindo orientar sua prática pedagógica de forma mais competente e inovadora em busca da garantia da aprendizagem de seus alunos. Neste sentido é que concordamos com Tardif (2002) quando nos diz que

"O domínio progressivo do trabalho provoca uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções. Esse domínio está relacionado, inicialmente, com a matéria ensinada, com a didática ou com a preparação da aula. Mas são sobretudo as competências ligadas à própria ação pedagógica que tem mais importância para os professores" (p.88.)

Recorrendo aos dados relatados pelos professores, podemos identificar como esta experiência gera uma segurança na prática. Tatiana relembra que a insegurança que tinha no começo da carreira, hoje já não sente mais. Orgulhosamente afirma que hoje tem condições de entrar numa sala de aula qualquer e desenvolver qualquer assunto, o que não era possível quando começou a carreira. Diz que essa segurança, hoje, permite que ela faça planejamento com muita rapidez, o que não acontecia inicialmente pois sempre achava que não estava bom e com isso demorava a elaborá-lo; sentia-se que ele estava apenas pela metade. Para ela, essa experiência permite o domínio da situação em determinado momento, pois quando você quer fazer, você faz.

Teresa, também, analisando essa relação entre experiência e aquisição de segurança na prática, relembra do fracasso que foi seu trabalho em uma turma de alfabetização no início de carreira. Revendo a sua vida profissional reconhece que aquela experiência foi um "divisor de águas". Quando avalia esse período inicial, acredita que o que lhe faltou foi coragem, ânimo, isto é, segurança. Para ela a experiência gera mais segurança e assim ousadia na prática profissional.

Concordando com a referência feita por Tardif de que o domínio progressivo do trabalho possibilita o professor a produzir saberes práticos ou da experiência, consideramos que há de se ter cautela no entanto, para que não ocorra uma priorização dos conhecimentos aprendidos na prática, em detrimento daqueles aprendidos nos contextos acadêmicos, como nos relata Teresa:

"Ah, eu já te falei, né. No domínio, disciplina. Eu também acho que hoje eu consigo trabalhar com muito mais tranquilidade do que alguns anos. Eu acho que essa coisa de que tem que aprender a administrar. Então assim para você coordenar, para você direcionar uma turma, você tem que aprender. Isso você não aprende no colégio de 2º grau. Eu acho que você aprende ali, na hora do "pega pra capa"(Teresa)

O que constatamos é que a valorização dos saberes docentes se efetiva realmente nas situações de sala de aula dos professores. Tanto em nossa pesquisa, como na desenvolvida por Castro (2000), embora os professores participantes tenham considerado insuficientes os saberes trazidos da formação inicial, isto *"não significou uma recusa dos saberes universitários e, sim, quando de sua existência, uma relativização e adaptação dos mesmos a essas realidades, uma ressignificação promovida pelo contexto escolar"* (p.66).

Daí a importância de que haja uma articulação entre os diversos saberes docentes aos quais o professor recorre em sua prática pedagógica, como nos afirma Tardif et al., (1991)

"Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes, fazem do(a) professor(a) um grupo social e profissional cuja a existência depende, em grande parte, de sua capacidade em investir, em integrar e mobilizar tais saberes como condição para a sua prática" (p.221)

Mais uma referência destacada em nossos dados da pesquisa junto aos professores é que a experiência se manifesta como saber. Considerando a análise dessa relação entre o tempo de carreira e a experiência Tardif (1999) nos diz que sendo os saberes profissionais temporais, convém destacar que os primeiros anos de prática são decisivos na aquisição do sentimento de competência e na rotina de trabalho.

Segundo nossos professores a experiência se manifesta como um saber pelo fato de eles reconhecerem que não o possuía no início de carreira e que foi se aprimorando à medida em que foram obtendo mais vivência profissional. Para Teresa, com esse saber da experiência, passa a acreditar mais em seu trabalho como nos relatou:

"Te ajuda ver que, por exemplo, você também você não é só uma tábua rasa que recebe o que o livro, o que eles mandam você fazer. Você também pode fazer alguma uma coisa, você pode acrescentar... Você sabe muita coisa. Eu acho que é quando você começa a acreditar um pouquinho em você. Porque no começo da carreira a gente só faz o que os outros mandam, não é? Pelo menos comigo foi assim. Faz isso, e aí você ia e fazia exatamente aquilo. Então, depois, quando você

começa a ver que você é capaz de fazer aquilo e mais um pouquinho, ou aquilo mas nem tanto assim, acho que começa a dar certo”(Teresa)

A partir dos relatos dos professores, pudemos verificar o quanto a experiência adquirida ao longo da prática possibilita a construção de saberes que são valorizados pelos professores e que servem como parâmetros para avaliar o próprio trabalho e propor inovações. Assim como nos diz Tardif (2002)

“...é no início da carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, estando ligada à experiência de trabalho. A experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente de trabalho, ou seja a escola e a sala de aula. Ela vem também confirmar a sua capacidade de ensinar.” (p.86)

Podemos finalmente afirmar o quanto a experiência na carreira se manifesta como um saber próprio representado no modo de ser e de agir na prática pedagógica do professor. Este saber vai se constituindo através da prática e da experiência do professor, que estabelecendo regras e normas de ação consegue administrar a diversidade de situações que encontra em seu ofício. Dessa forma, as decisões e as escolhas que o professor faz na ação prática passam a ter um valor de princípio porque, organizando através de regras e normas as atividades docentes, possibilitam o reconhecimento e a validação de um saber que é construído na experiência profissional.