



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

revedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Chartier, Anne-Marie
Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação
Educação e Pesquisa, vol. 26, núm. 2, julho-diciembre, 2000, pp. 157-168
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29826211>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação¹

Anne-Marie Chartier
Institut National de Recherche Pédagogique

Não é fácil falar da prática de outra forma se não de maneira negativa.

Pierre Bourdieu

Ao subir, descer, girar ao redor das práticas, alguma coisa escapa sem cessar, que não pode ser dita nem ensinada, mas deve ser praticada.

Michel de Certeau

Por meio de trabalhos sobre a escola, oriundos dos campos de pesquisa mais diversos, pode-se levantar um inventário de aproximações existentes. Desenham-se a partir disso três formas principais de discursividade. A primeira reúne as pesquisas inscritas no campo das Ciências Sociais. Elas são identificáveis por sua inscrição disciplinar: História, Sociologia, Etnologia, Economia, Psicologia, Linguística. A segunda se define menos por seus métodos e suas referências que pelos fenômenos por meio dos quais ela se dá como objeto de estudo. Nesta se concentram as pesquisas em Didática (o saber ensinado, vinculado às normas federais) e aquelas que são concernentes às problemáticas nascidas nas instituições escolares (processos de transmissão, de avaliação, de inovação, de formação etc.). Ao lado desses estudos formam-se corpos de conhecimento legítimos, como também reservatórios de modelos de análise existentes de outros discursos que acompanham e nutrem as práticas. Este terceiro estrato, que representa a performance, marca os diferentes poderes que se exprimem nos espaços públicos: governo, administração, sindicatos, associações profissionais ou de utilitários, grande imprensa e

imprensa especializada, edição escolar etc. Os programas, as circulares, os textos oficiais, como também os manuais, os livros do mestre ou, hoje, os didáticos e os referenciais constituem o pólo prescritivo. Os discursos críticos (uma outra forma de performance) formam um segundo pólo, os quais dizem respeito às transformações do sistema educativo e às decisões que os acompanham. São, em geral, conflituais e fortemente mediatizados. Frequentemente polêmicos e ideológicos, não são necessariamente *políticos* e podem coabitar com os textos do pólo precedente: numa revista profissional, um artigo mais técnico na forma (proposições didáticas, análise crítica de um funcionamento pedagógico etc.) pode ser, indiretamente, uma carga violenta contra a escola *tal como ela é*.

Esse é um ponto comum a todos os tipos de discurso. Eles supõem conhecido o que existe e perdura, apoiando-se no fato de que se dirigem aos atores da escola ou ao grande público, eles têm sempre à sua frente interlocutores informados. Os primeiros são, com efeito, pensados, porque praticantes, como os *experts* do sistema escolar; e os segundos, porque pertencentes a uma sociedade fortemente escolarizada, estão dotados de um saber empírico sobre a escola tal como ela é, o que não seria negado nem a um

1. Do original: Les 'faibles' ordinaires de la classe: un enjeu pour la recherche et pour la formation. *Millieu et liens sociaux*. Yves Grofmeier (Ed.) Programme Pluriannuel de Recherche en Sciences Humaines, Rhône-Alpes, 1993. Tradução de Diana Gonçalves Vidal, Valdeniza Maria da Barra e Vera Lúcia Gaspar da Silva. A edição manteve o sistema de referência em notas de rodapé utilizado pela autora.

antigo aluno, nem a um pai de aluno. Assim, os trabalhos científicos, os textos e as ferramentas profissionais, os debates de idéias em torno das apostas presentes ou das missões futuras da escola são dos gêneros discursivos que somente tomam sentido se relacionados a uma realidade escolar *supostamente conhecida*, designada sem cessar mas não descrita, a não ser de maneira incidental ou indireta. O que é invocado, mas ausente, é *o que se faz na escola*, o que se faz hoje ou o que é semprefeito, enfim, a prática escolar.

Ora os *fazer*es ordinários são variáveis ignoradas ou não controladas na maior parte das situações de pesquisa. São, por outro lado, elementos essenciais à transmissão do saber-fazer profissional, apesar de colocados no lugar de uma formação institucionalizada e escolarizada que produz sempre sua desqualificação ou sua negligência.² Dois tipos de pesquisa podem colocar de maneira flagrante o fenômeno em evidência: as pesquisas históricas e as comparações internacionais. Num ou noutro caso, o pesquisador que constrói sua interpretação de fontes a partir de seu tempo e de seu lugar (por exemplo, a última década do século XX na França) arrisca-se incessantemente em cair em uma cilada por causa delas. Os saberes implícitos que ele constitui empiricamente em um ambiente são às vezes destinados a serem ineficazes (ele não compreende a que fazem alusão os textos, a quais realidades escolares supõem), às vezes já induzidos a assimilações (ele marca sobre uma realidade escolar passada ou distante os esquemas postos numa experiência escolar próxima, multiplicando os contra-sensos). É portanto desejável, para se construir rigorosamente o objeto, fazer emergir o que o discurso supõe conhecido sem o dizer. Pode-se tomar, como exemplo, duas pesquisas recentes, que põem em evidência a necessidade e a dificuldade de uma investigação dos gestos escolares da aprendizagem quando se quer interpretar o que se diz sobre a leitura.

As ambigüidades e as dificuldades de uma análise das práticas de escolarização

A pesquisa histórica é permanentemente confrontada aos materiais escolares dos quais a regra de uso não pode ser deduzida, nem induzida a partir das práticas escolares contemporâneas.³ Veja-se o exemplo das práticas de leitura da escola primária do fim do século XIX: uma aproximação superficial permitiria acreditar que as concepções pedagógicas que têm curso nessa época, nesta área, fossem marcadas pelo viés do arcaísmo mais obtuso, somente favorecendo os exercícios mais repetitivos. Entre outras proposições, por exemplo, pede-se freqüentemente, nas revistas pedagógicas, que cada criança leia seus textos até que os saiba perfeitamente. Uma pesquisa sobre os manuais escolares dos anos 1880-1914⁴ indicou que o livro de leitura utilizado nas classes, entre o Segundo Império e a Terceira República, foi durante muito tempo o único livro escolar e abrangia, portanto, todos os saberes que deveriam ser adquiridos. Se os textos reunidos no livro de leitura são lições e se a palavra *leitura* designa os momentos da classe nos quais todos liam juntos os textos de Ciência, de História, de Geografia ou de Moral, então se constituía *praticamente*, para mestres e alunos, uma

2. Em relação aos primeiros trabalhos sobre a evidência da nova formação de professores nos institutos universitários de formação de mestres (IUFM), podem ser consultadas, sobre a reforma de 1969 (que atingiria apenas os professores do primeiro grau), as investigações realizadas por Jean Hébrard, Jacqueline Mariet e Frank Marchand nas escolas normais dos anos 1970: ver "Études de Linguistique Appliquée", 32, 1978 e 39-40, 1980.

3. André Chervel, "L'Histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherche", *Histoire de l'éducation*, 38, 1988, pp. 50-119. (Publicado em português: André Chervel, História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação* (2): 177-229, 1990.)

4. Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, *Discours sur la lecture* (1880-1980). Paris: Centre Georges Pompidou, 1989, pp. 267-306. (Publicado em português: Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard. *Discursos sobre a Leitura*. São Paulo: Ática, 1995.)

equivalência entre ler e aprender, entre ler e memorizar. A popularização entre os ensinantes das novas práticas escolares (como a lição de coisas na qual se aprende observando e manipulando, e não mais somente lendo) e de um novo material escolar (os livros especializados de Ciências, de História, de Geografia) rompe essa conjunção. Quando o livro de leitura não é mais o livro de todas as lições e quando podem existir as lições sem livro, toda a paisagem pedagógica é *perturbada*. É necessário que, na linguagem pedagógica, a palavra *leitura* constitua um novo referente pragmático. Certamente, na boca dos mestres e sob a pena dos pedagogos e das autoridades, a leitura permanece o exercício escolar cujo lugar é o livro de leitura; mas deste livro desaparecem os textos sobre Vercingetórix, sobre a colheita do lúpulo e sobre a circulação da água. Continua-se portanto a fazer as leituras instrutivas em conjunto, mas sobre outros suportes especiais; e, quando se solicita às crianças que peguem seu *livro de histórias*, ninguém vê ou diz que se *fará leitura*. O que resta então do livro, assim progressivamente diminuído dos conteúdos científicos? Os textos para fazer a educação moral e cultural das crianças, as fábulas de La Fontaine e *Pauvres Gens*, de Victor Hugo. As finalidades da leitura escolar são assim redefinidas a partir do *corpus* de escritos que lhe serve de suporte específico (pedaços escolhidos de grandes autores julgados acessíveis às crianças) e das práticas sociais legítimas que a escola deve promover (a leitura em voz alta diante do público, essa leitura expressiva que exige que se articule e “coloque o tom”).

Poder-se-ia assim, ao acompanhar a evolução dos livros de leitura, acreditar que a leitura instrutiva desapareceu um dia das práticas escolares em proveito das leituras literárias. Ora, não é o caso. Tal desaparecimento discursivo provém, de fato, da remodelagem das representações que cada um faz da escola, a partir do momento em que o *Francês* se torna uma disciplina específica do Ensino Elementar.

Durante mais de meio século efetuou-se uma nova partilha entre as práticas de leitura com as quais se fala e de base, aquelas para as quais ler é objeto mesmo do exercício (trata-se dessa leitura expressiva oralizada, mas também da leitura das primeiras aprendizagens) e as que perduram tacitamente uma vez que a leitura é utilizada para outro fim (leituras funcionais e documentais). Para fazer ressurgir as práticas ordinárias, não se pode mais, infelizmente, interrogar os mestres.⁵ Nada impede, no entanto, de fazê-lo para as práticas contemporâneas. Seria mais fácil?

O segundo exemplo que mencionamos trata, justamente, desta outra parte da leitura, que diz respeito às primeiras aprendizagens. As pesquisas e polêmicas sobre o objeto são excessivamente numerosas para que alguém, mesmo dedicando-se a isso, possa hoje lê-las todas. Cada pesquisador deve, portanto, se especializar, estudando um aspecto somente das múltiplas facetas por meio das quais ele pode ver como se constroem os procedimentos de ingresso na escrita. Procurando estimar o efeito de variáveis internas no seu campo de estudo, deve integrar neutralizando *tanto quanto possível* as variáveis envolvidas. Portanto, uma criança não aprende talvez a ler da mesma maneira em inglês ou em chinês (o sistema de escrita não é o mesmo), em inglês, em espanhol e em árabe (o sistema de correspondência fonema-grafema não é o mesmo), na França ou no Camarão (a língua materna não é a mesma), na Espanha ou

5. Esta dificuldade em reconstruir os referentes pragmáticos desaparecidos conduz, frequentemente, os pesquisadores a se limitarem a uma aproximação discursiva do fenômeno que estudam e a crer que eles, os fenômenos, são todos atingidos pelas mesmas práticas de uso. Na maioria dos casos, os pesquisadores interpretam seus materiais à luz apenas das práticas contemporâneas, colocando-lhes questões que não têm sentido retrospectivamente. É o caso, por exemplo, de uma tese recente (Christiane Juaneda-Albarède, *L'Enfant et l'apprentissage de la lecture en France, au XIXe siècle. Lecture et compréhension*. Université Paris V, Paris, 1990), excelente na sua análise dos discursos didáticos mas frequentemente imprudente nas suas interpretações.

México (a obrigação escolar não é a mesma), sobre Guizot, Ferry ou Jean Zay (a taxa de alfabetização dos pais não é a mesma). E mesmo nos países cujos sistemas podem parecer mais próximos (como os países franco-fônicos desenvolvidos: Québec, Bélgica, França, Suíça francesa) pode-se dizer que se conhece o modo pelo qual as crianças aprendem a ler? Pode-se, por exemplo, designar claramente as práticas pedagógicas que apontam de maneira contrastada as expressões como *método silábico* ou *método global*?⁶ Na ocorrência, encontram-se os mais numerosos *discursos de método*, mas frágeis descrições do *fazer ordinário* por meio do qual os pedagogos conduzem as crianças em suas primeiras aprendizagens. Trata-se com efeito de uma atividade extremamente complexa, freqüentemente eclética e mais preocupada em conduzir a resultados do que compreender como têm sido obtidos. Todas as vezes que um procedimento dá (socialmente) satisfação, ele permanece silencioso; em contrapartida, quando fracassa ao produzir efeito antecipado, os discursos proliferam em torno de tentativas para encontrar as causas do fracasso e realçar desafios. Eis porque “é difícil falar da prática de outra forma senão de maneira negativa”, como diz Pierre Bourdieu.⁷ Fala-se dela porque ela fracassa e apenas interessamo-nos pelo que nela falta. Teoriza-se seu propósito apenas “porque alguma coisa escapa sem cessar, que não pode ser dita nem *ensinada* mas deve ser praticada”, como escreve Michel de Certeau.⁸

A redução da aproximação científica aos objetos de estudo muito bem delimitados, desejável para produzir saberes parciais, mas objetivos e capitalizáveis, coloca assim, desde que se trata de estudar as práticas, redobrados problemas de método. Como efeito, num campo dado, as práticas fazem sistemas e são as convergências práticas, reguladas empiricamente na ação mais que pensadas e decididas, que fazem sua eficácia e comodidade. Ao isolar uma variável, ao definir *a priori* um objeto, corre-se sempre o risco de perder aquilo que

faz seu valor de uso: sua posição relativa aos outros elementos do campo. Por exemplo, investigar o que as crianças lêem nas bibliotecas escolares (uma BCD) e como elas lêem, não tem sentido (prático) se não olharmos que lugar ocupa a biblioteca-centro-documental no conjunto dos dispositivos de leitura de uma classe ou de uma escola.⁹ Para estudar um objeto escolar, somos então conduzidos quase infalivelmente a situá-lo numa estratégia de ensino. Qual crédito, por exemplo, se daria aos resultados de uma pesquisa que, depois de muitas e bem acabadas observações de sessões consagradas à aprendizagem da leitura, em duas partes da classe com métodos diferentes, concluísse pela eficácia superior de um método sobre outro, sem ter levado em conta, nas suas observações, as sessões consagradas à aprendizagem da escrita?¹⁰ Pode-se decidir que o modo de as crianças aprenderem a escrever é sem efeito sobre o progresso na recepção do escrito? E pode-se ignorar os efeitos das práticas de leitura sistematicamente conduzidas fora do tempo atribuído às *lições de leitura*? Mas, então, é necessário *tudo* observar, o que está justamente fora de questão. Parece que se chegou diante de uma aporia, já que o tratamento científico das práticas escolares aparece ao mesmo tempo necessário e irrealizável rigorosamente.

6. Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard, “Méthode syllabique et méthode globale: quelques clarifications historiques”, *Le Français aujourd'hui*, 90, juin 1990. pp. 100-109.

7. Pierre Bourdieu, *Le sens pratique*. Paris: Ed. Minuit, 1980: 135.

8. Michel de Certeau, *L'invention du quotidien*. Arts de faire. Paris, U.G.E., 10/18, 1980, p. 149. (Publicado em português: Michel de Certeau, *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.)

9. Ver, por exemplo, Catherine Tourette, “L'intérêt pour la lecture chez les enfants de 6 à 12 ans”, *Bulletin de psychologie*, 35, 355, 1982, pp. 415-425 et 36, 361, 16-17, pp. 747-756 ou ainda: Françoise Sublet e Yves Prêteur, “Les conduites réflexives d'enfants de 5 à 6 ans vis à vis des livres de jeunesse”, *Revue française de pédagogie*, 85, 1988, pp. 47-54.

10. É o caso de certo número de trabalhos comparativos sobre diferentes *métodos* de leitura nos anos 1970.

Somos conduzidos a usar de aproximações conjugando as entradas múltiplas e diversos procedimentos de investigação, indo da monografia local de tipo etnológico à pesquisa pesada, recorrendo às análises fatorias. É nesta segunda direção que está engajada uma pesquisa internacional centrada sobre as práticas de *cursos preparatórios* ou de *primeiro ano primário* nos países franco-fônicos.¹¹ Os problemas metodológicos solucionados para constituir o *corpus* dos dados têm sido tão instrutivos quanto os primeiros resultados da pesquisa. Assim, vem sendo impossível recorrer a observadores externos para anotar o visível a partir de sua inserção no interior das classes. Aquilo que constitui as práticas como práticas pedagógicas não é *racionalmente* observável por um terceiro: as preparações feitas fora da classe, as decisões concernentes ao ritmo durante um ano escolar e à dinâmica evolutiva das atividades no curso de um ano (modalidade e conteúdo dos exercícios) em função da aquisição da classe; os critérios destinados a orientar as intervenções sobre o campo na direção de tal ou tal aluno; a maneira de encadear as sessões e de fazer funcionar nas situações de ação, de fala, a convocação explícita ou tácita de outras situações de fala e de ação; tudo isso são táticas praticadas, nas quais as lógicas são colocadas nas temporalidades múltiplas (lógica da urgência imediata, lógica da capitalização na memória e do recordado, lógica das antecipações do programa) que não são imediatamente manifestadas nos comportamentos.

O questionário elaborado a partir de uma pré-pesquisa (que comporta mais de 450 itens) foi respondido rapidamente, na Suíça e em Québec, por mestres voluntários (o que envia evidentemente a amostra). Ele comporta as demandas, tanto sobre os aspectos mais materiais do trabalho (utilização de manuais, de apostilas, de etiquetas, de cartazes etc.), a organização do tempo (número de horas consagradas por dia, por semana, a esta ou aquela atividade), quanto sobre as posições profissionais, as

constatações e opiniões em matéria de aprendizagem (opiniões sobre as reformas pedagógicas em curso, opiniões sobre as origens das dificuldades de aprendizagem). Trata-se, portanto, de opiniões e práticas declaradas. Diante da abundância e do ecletismo dos dados recolhidos, somente uma análise fatorial pode estabelecer os perfis de resposta e destacar os estilos didáticos. Assim, apesar de os modelos teóricos dominantes serem os mesmos nos dois países, as práticas pedagógicas são muito mais heterogêneas em Québec que na Suíça. Uma variável essencial nos dois países (a maior ou menor experiência do professor) produz as práticas acentuando as particularidades nacionais (quanto mais os mestres têm experiência, mais usam atividades coletivas, na Suíça; e atividades de leitura autônoma, em Québec). O que estes desvios produzem? Que consciência têm os professores da própria maneira de agir? Sobre quais pontos colocam espontaneamente sua vigilância? O que, ao contrário, escapa aos seus próprios olhos?

Uma tal pesquisa permite também colocar em dia as regularidades sintomáticas. Assim, quando um aluno se engana na leitura de uma palavra, um número bem limitado de condutas é possível. Ou o mestre dá a palavra à criança (retificando ele mesmo ou fazendo retificar por uma outra criança); ou ele pede à criança para corrigir. Neste caso, os mestres se repartem em duas grandes famílias: ou eles intervêm dizendo à criança “olhe bem o que está escrito” (remetendo assim a um trabalho de identificação direta ou indireta da palavra), ou dizem “escute bem o que você falou” (remetendo então à coerência semântica da frase). As diferentes atitudes, longe de ser função do tipo de erro ou do tipo de texto, da

11. Jacques Weiss, *Enquête internationale sur la lecture en première année primaire*. Rapport Suisse, IRDP, Neuchâtel, 1988. Jacques Weiss, Nicole Grunderbeeck, Gilles Gagné, *Unité et diversité de l'enseignement de la lecture en première année primaire au Québec et en Suisse*, IRDP, Neuchâtel, 1989.

época do ano ou das crianças, constituem-se, em verdade, um gesto prático sem conhecimento, que permite, freqüentemente melhor do que o discurso, caracterizar as escolhas didáticas praticadas pelo mestre, identificar em qual *metodologia* ele se inscreve.

Os dois exemplos, extraídos de pesquisas recentes, mostram o ponto no qual as práticas ordinárias de um sistema escolar, num momento dado, permanecem decididamente enigmáticas, ou melhor *impensadas*; tão menos pensadas quanto as banalidades das reiterações práticas, consideradas como insignificantes, corriqueiras. O equipamento escolar faz assim parte das invisíveis pressões do sistema (o fato de ter escassez ou abundância de livros, de papel e de lápis), assim como tudo que constitui as condições materiais do exercício do ofício. Pode ser necessário refletir, nessa perspectiva, sobre as reivindicações sindicais tradicionais, nas quais os professores se colocam sempre sob os efeitos e os *meios*. Quando se passa de classes que com por tam mais de 40 alunos a grupos de 25 crianças, quais são as novas práticas pedagógicas que se colocam imediatamente e que vão rapidamente fazer perceber esse efetivo, de novo, como muito pesado? A relação mestre-classe está modificada (mas como?), os procedimentos de trabalho – ou de não-trabalho – da criança (inobserváveis no grupo maior) tornam-se visíveis aos olhos do professor, as normas de eficácia, as expectativas, a pressão exercida sobre o aluno se modificam na mesma proporção da ignorância daquele que dá aula.¹²

A partir desses exemplos, nós desejamos pontuar um certo número de problemas e, em particular, certas contradições sentidas progressivamente como irredutíveis, entre pesquisa e formação de um lado, e formação inicial e formação contínua de outro. Pode ser que exista aqui a definição de escolhas em matéria de políticas educacionais e de formação.

Pesquisa e formação diante da prática: descontinuidades e divergências

Afirma-se, geralmente, como deve vir a ser a complementaridade entre pesquisa e formação: a pesquisa em educação informaria e questionaria as atitudes formativas graças aos saberes elaborados em situações experimentais, ou elucidaria as dinâmicas das obras em pesquisa-ação; as práticas formativas permitiriam a difusão de inovações e assegurariam a integração de novos procedimentos didáticos ou pedagógicos na realidade cotidiana das classes, ao preço de reorganizações inevitáveis, mas menores. Essa interação entre pesquisa e formação é, mais do que nunca, atual com relação às Instituições Universitárias de Formação de Mestres (IUFM). Instalar a formação de todos os professores nas universidades é dar uma chance histórica de reaproximar os lugares onde se elaboram os saberes e as pessoas encarregadas de sua utilização e de sua difusão, os professores.

Para dar credibilidade a esse projeto, é preciso, portanto, se guardar das reduções simplistas ou das intenções ingenuamente eufóricas. Porque é justamente essa troca harmoniosa que a experiência contradiz maciçamente. Nos lugares onde a ligação entre formação e pesquisa é antiga (USA, Canadá, Suíça, Bélgica, pois estas universidades estão,

12. Os trabalhos de Allain Mingat colocam problemas desse tipo. Quando ele anuncia, por exemplo, que a variável *efetivos* somente influencia marginalmente os resultados escolares, enquanto a equação pessoal do mestre, ao contrário, representa um papel capital, ele não fornece os meios para se examinar em que medida a percepção pelo mestre da evolução dos efetivos de sua classe (melhoria *subjetiva* ou, ao contrário, degradação *subjetiva* de sua atividade profissional) contribui precisamente para a construção desta equação pessoal (ver Allain Mingat, "Les acquisitions scolaires au CP: les origines des différences?" *Revue française de pédagogie*, 69, 1984, pp.49-63). Retomam a discussão, alguns anos mais tarde, Marie Duru-Bellat e Christiane Leoy-Audoïn ("Les pratiques pédagogiques au CP. Structure et incidence sur les acquisitions des élèves", *Revue française de pédagogie*, 93, 1990, pp. 5-16), chegando a conclusões mais comedidas e mais prudentes.

há muito tempo, enraizadas na formação dos professores), tudo se passa como se os procedimentos e os saberes elaborados nas situações experimentais ou controladas (onde os resultados têm sido satisfatórios e devidamente avaliados) fracassassem regularmente ao se difundir.¹³ Os exemplos que se podem ser dados no caso francês não contradizem as afirmações gerais. Ora os professores resistem ou parecem indiferentes às proposições saídas da pesquisa, ora, quando admitem, não é se não à custa de deformações ou atenuações que, aos olhos dos pesquisadores, transformam profundamente o sentido e mesmo as finalidades.

A experiência parece mostrar que dois públicos contrastantes coexistem nos estágios de formação contínua. Um, minoritário, está disponível a todas as aventuras pedagógicas e a inovação é o centro de sua trajetória profissional; para esses professores familiarizados com os estágios ou com as universidades de verão, o conteúdo hipotético ou científico das informações fornecidas é, por vezes, menos importante que o espaço de reflexão que é assim aberto; e a garantia de *pesquisadores* é sempre boa porque, hoje, é desejável inovar no ensino. O outro público, largamente majoritário, não encontra quase nenhuma resposta às suas questões nos resultados de pesquisas. Os pesquisadores-formadores e os militantes pedagógicos estão sempre prontos a acusar a rotina que sobrecarregaria congenitamente a maioria de seus colegas. Mas a oposição entre prática tradicional e prática inovadora parece recobrir uma análise de fato simplista: os professores recusam a inovação seja por convicção ideológica (de acordo com a conjuntura, esta convicção íntima será amortecida ou aclamada), seja pela preguiça profissional (acredita-se no ganho de eficácia, mas não se deseja fazer o investimento de energia que permitiria obtê-la). Essa concepção voluntarista da prática dá uma imagem extremamente empobrecida da vida profissional, mas favorável, uma vez que coloca o professor em uma situação de domínio total

na relação que estabelece (julga, escolhe, quer ou não quer etc.).

Os obstáculos que se encontram na formação contínua e que levariam à rigidez adquirida no exercício do ofício, aprendidos ou não nas tarefas, podem eles servir para uma melhor formação inicial? É um pouco a aposta que fazem os IUFM para os futuros professores do Ensino Médio. Igualmente, um grande número de formadores (que provêm das escolas normais, das IREM, das MAFPEN) têm tomado dos saberes constituídos pela inovação didática ou institucional uma parte importante do que têm a transmitir. Portanto, interrogam-se os formadores do Ensino Elementar, que têm uma experiência já longa (vinte anos) de formação dos futuros professores, e sabe-se que lá também a experiência derrota as esperanças. O saber da inovação não resiste quase nada aos primeiros contatos com a classe: de volta dos estágios práticos, os jovens em formação inicial dizem freqüentemente ter descoberto uma realidade de escola que não pode ser transmitida nem percebida até aquele momento pelos formadores. Essa heterogeneidade constatada pode lançar dúvida ou descrédito sobre a formação inteira.¹⁴

De fato, os professores, jovens ou confirmados, tentam *innovar* muito mais freqüentemente do que se acredita. Certamente, é

13. *L'art et la science de l'enseignement*, sob a direção de Marcel Crahay e Dominique Lafontaine, Liège, Labor, 1986, em particular: Michael Huberman, "Répertoires, recettes et vie de la classe: comment les enseignants utilisent l'information", pp. 151-183 e N. L. Gage, "Comment tirer un meilleur partie des recherches sur les processus d'enseignement?" pp. 411-434. Ver também: Christian Gambard, *Recherche sur l'information et la culture dans le domaine de l'éducation concernant les enseignants dans les collèges*, thèse de doctorat, Université de Paris XIII, 1987; S. Alava, "Diffusion et utilisation de l'information éducative chez les instituteurs" *Perspectives documentaires en éducation*, 22, 1991.

14. Ver *Teacher's Lives and Careers*, sob a dir. de S. Ball e I. Goodson, Lewes (U. K.), Palmer Press, 1982; Michael Huberman et al., *La vie des enseignants*. Paris Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1988; Michael Huberman, "Les phases de la carrière enseignante". *Revue française de pédagogie*, 86, 1989, pp. 5-16.

preciso distinguir entre as transformações, para algumas pessoas, de suas maneiras de fazer e as transformações, mais raras, reconhecidas pelo espaço escolar, no confronto com o controle institucional, e eventualmente designadas como exemplares. Mas, aqui como lá, omite-se sempre que uma transformação bem-sucedida paga o preço de numerosas tentativas, abortadas, fracassadas ou abandonadas. Antes mesmo de toda inovação designada como tal, o ordinário da classe implica os tateamentos incessantes, as adaptações locais, as modificações provisórias sem as quais não se faz a classe. Entre a inovação desejada ou autorizada pela instituição e as modificações singulares produzidas pelos atores do sistema; existe uma diferença de ponto de vista, não de natureza. De um lado, somente se retém aquilo que faz a diferença objetiva com relação a um estado presente do sistema; de outro, acumula-se o que de fato se diferencia na sua trajetória de formação na sua vida profissional: mas é somente na prática cotidiana que ele conduz a classe, que se podem formular e resolver os problemas engendrados pelas dinâmicas de evolução do ofício.

A oposição entre prática tradicional e prática inovadora, qualquer que seja o pólo valorizado, mascara de fato a existência de toda uma série de ações profissionais ordinárias que constituem o tronco sobre o qual vêm se enxertar os estilos pedagógicos ou didáticos específicos, tradicionais ou renovados.¹⁵ Ignorar os *fazeres* ordinários incapacita particularmente os professores no começo de carreira. E pode-se pensar que se não são resolvidas rapidamente as tensões nascidas deste desconhecimento, o professor arrisca a definir de maneira restritiva suas ambições profissionais e se interdita das liberdades de ação que lhe permitiriam fazer adaptações e inovar.

Como vimos, o *fazer* ordinário da classe não tem esta tu to no discurso de transmissão do saber profissional gestado na instituição escolar. Com efeito, é largamente ignorado pelas

instituições de formação que, ao longo de toda sua história¹⁶, estão menos preocupadas em transmitir as táticas elementares que em anunciar a renovação das condutas pedagógicas ou didáticas. Deve ser abandonado ao *ver fazer e ouvir dizer*, às transmissões invisíveis que se fazem sobre o terreno nos contatos que se estabelecem entre professores tarimbados e professores iniciantes, na ocasião dos estágios práticos ou na vida cotidiana do estabelecimento escolar? Deve-se pensar que ele é, por natureza, dedicado a ser apagado, a ser identificado, num instante, à intuição, que ele somente é adquirido ao termo de um grande número de ensaios e erros, de fracassos freqüentemente graves e traumatizantes que constituíram um percurso inicial necessário na lenta apropriação do ofício? Essa é a parte definitivamente imersa do *iceberg*?

É preciso, portanto, encontrar os meios metodológicos de evidenciar os procedimentos ordinários da vida profissional, de construir o conjunto de gestos ignorados aos iniciantes, mas tornados invisíveis logo que aprendidos pelos mestres que adquiriram, ao fim de alguns anos, uma certa competência.

A aposta de uma tal pesquisa é dupla: legitimar o estudo dos procedimentos de trabalho, é tratar os professores como *experts*, mas também é se restringir a pensar o custo (em tempo, em segurança ou, possivelmente, em vigilância, em *deboche* ou *economia* de

15. Sobre a noção de *estilo profissional*, referimo-nos aos trabalhos de Erwin Goffman (ver, em particular, *The presentation of self in everyday life*, tr. fr.: *La mise en scène de la vie quotidienne*, tome 1, *La présentation de soi*, Paris, Ed. Minuit, 1973).

16. Não se dispõe ainda de uma boa história das práticas da formação de mestres na França. Fora as análises políticas de Maurice Gontard (*La Question des écoles normales primaires de la Révolution de 1789 à nos jours*. Toulouse: CRDP/ Nathan, s.d. [1965]), e de Christian Nique (*L'impossible gouvernement des esprits. Histoire politique des écoles normales primaires*. Paris: Nathan, 1991) a tese de Gilles Laprévotte (*Splendeurs et misères de la formation des maîtres. Les écoles normales primaires en France, 1879-1979*. Lyon: PUL, 1984), único estudo deste tipo, fica muito evasiva sobre as práticas de formação e, em particular, sobre o papel das escolas de aplicação ou de lugares de estágio prático.

energia etc.) desses procedimentos. Os saberes da prática seriam transmitidos no plano da nova formação profissional. Nessa perspectiva, tratar-se-ia de encontrar os dispositivos que pudessem tornar os saberes explícitos para as diversas categorias de formadores. É necessário, em particular, provocar um curto-circuito nas representações habituais que ignoram, na sua maioria, que a pedagogia é um *trabalho*.¹⁷ Ou, seja, dar aula é aproveitar uma intervenção pedagógica em termos de encargo de trabalho, de gasto de energia (custo das preparações, da organização, da gestão, do controle), em termos de negociação ou tática não dedutível de um projeto *a priori* ou de um programa. A urgência da ação aproxima as elaborações programáticas à bricolagem e coloca violentamente em contraste as estratégias didáticas e as improvisações apressadas, o questionamento teórico dos discursos de formação e os imperativos pedagógicos do terreno.

Com efeito, o exercício do ofício do professor, qualquer que seja seu lugar de trabalho e seus constrangimentos específicos, se efetua no campo da classe, tendo em conta conjuntamente as exigências explícitas (as instruções oficiais, as modalidades escolares de organização e de avaliação, as demandas de sua hierarquia, o projeto que o professor formula a si mesmo) e as pressões implícitas como o ambiente sociocultural, as condições materiais (efetivos, arquitetura, orçamento da escola e alunos) ou ainda *a atmosfera* do estabelecimento (colegas, direção, pais de alunos etc.).¹⁸ Cada professor é, portanto, conduzido a negociar de maneira parcialmente dita, parcialmente sabida; e, sua maneira de fazer, a uma margem de jogo que autoriza uma diversidade regulada e limitada de práticas possíveis.

O exercício do ofício docente se realiza também no tempo longo que autoriza as práticas múltiplas, mesmo contraditórias. As formas de organização e as técnicas de trabalho, os procedimentos de aprendizagem e as modalidades de avaliação, as intervenções educativas

são tanto herdadas, imitadas e reproduzidas, quanto produzidas empiricamente, construídas e justificadas tecnicamente, ou teoricamente (em referência a um *corpus* constituído de saberes), ou referidas a um conjunto de valores (uma concepção do bem-para-a-criança, uma missão política da escola etc.). Conforme o caso, as práticas aparecem, portanto, como articuladoras das *escolhas* múltiplas, hierarquizadas ou não, com tênue ou forte coerência, ecléticas ou sistemáticas, abertas ou fechadas, acabadas ou inacabadas, à fraca ou forte potencialidade da evolução.

Formula-se, portanto, que o campo da formação visa constituir o espaço da ação docente, assim como a consciência clara do que define esse espaço e seu limite. Ora, não se pode confundir o espaço de ações potencialmente *autorizadas* institucionalmente e o espaço de ações praticamente investidas por um docente dado. É bem este desvio que é preciso problematizar, no confronto entre ponto de vista institucional e dinâmicas pessoais.

Com efeito, o espaço de ação que cada docente se autoriza é definido exatamente pelos gestos e pelas práticas que pode (que é suscetível de, capaz de, se acredita autorizado a) produzir no plano de sua função. Os critérios das escolhas pedagógicas são prioritariamente (mas não exclusivamente) referentes ao que cada um avalia empiricamente como *satisfatório*, isto é, dizer racionalmente realizável no aqui e agora da classe. Se o *processo de formação profissional* não é senão um trabalho de progressiva descoberta (ou invenção) do registro infinito, mas não aleatório, dos gestos de trabalho *racionalmente realizáveis*,

17. Sobre a elaboração desta noção, que empresta suas proposições filosóficas de Hannah Arendt, ver Anne-Marie Chartier, "En quoi instruire est un métier?", *Le Métier d'instruire*, atas do colóquio de La Rochelle, sob a direção de Laurence Cornu, Poitiers, CRPD.

18. Os trabalhos de Jean-Louis Derouet e sua equipe (Grupo de estudos sociológicos do INRP) têm renovado as questões de maneira muito pertinente. Ver, por exemplo, o conjunto de artigos publicados na *Recherche pédagogique*, 95, 1991.

então existem dois tempos distintos na vida profissional: o tempo ou a descoberta de *bons gestos* que tornam a vida cotidiana *racionalmente realizável* (quer dizer, viável), e é questão de urgência e de existênciaprofissional; e o tempo cujos critérios que presidem a reiteração, a modificação ou o abandono de gestos constituídos referem-se a um crescimento da *satisfação*.

O primeiro tempo é maciçamente (mas não exclusivamente) dos iniciantes de carreira. O segundo cobre a queda da formação continuada dos docentes. É apenas lá que a inovação torna-se pensável e realizável como tal. É por isso que se deve velar particularmente pela maneira como se efetuam as apropriações inaugurais¹⁹ dos primeiros gestos pedagógicos. É em referência a tais experiências que um docente é conduzido, seja a retificar a idéia de um espaço de ação mais circunscrito, seja a ampliar de maneira inacabável o espaço de ação que ele se autoriza e os registros das ações que ele julga possíveis.

Vê-se, a partir daí, as pesquisas se orientarem em duas direções que se sobrepõem apenas em parte, à medida que se privilegia no conjunto a reflexão sobre a inovação ou, ao contrário, os imperativos da formação.

A primeira direção do trabalho coloca que é possível e necessário repertoriar, por meio da disparidade indefinida dos gestos profissionais, as invariantes de intervenção pedagógica, ligadas não aos imperativos de toda transmissão dos saberes, mas à *forma escolar* de transmissão;²⁰ os *invariantes*, ou principalmente os traços de mais longa duração, constitutivos do nosso *trabalho escolar*, não prejudgando nem a evolução das disciplinas, nem as escolhas pedagógicas, nem as reformas institucionais, mas constituindo o solo referencial. A colocação em exercício, a colocação em representação dos traços de atividade sobre múltiplas formas (oposição rascunho/caderno por exemplo), a gestão da re i t e r a ç ã o e do acontecimento etc., são assim formas de trabalho

que não se deduzem de simples coações de aprendizagem.²¹ É difícil dizer *a priori* o que marca os constrangimentos ligados ao fechamento do espaço e do tempo (tempo curto da seqüência ou da jornada, tempo longo dos cursos escolares *orientados*); o que marca as pressões ligadas à obrigatoriedade ou à não-obrigatoriedade (para a escola maternela ou liceu), ao estatuto da infância, nas suas dimensões jurídicas de irresponsabilidade, mais também, políticas, psicológicas, econômicas, e que são características enfim de um certo modo de relação de saber, constitutivo dos valores escolares e das identidades docentes, como de suas evidências: por exemplo, a forma escolar do saber valorizado é sempre uma forma de linguagem (escrita, na maioria das vezes).

Essa direção de pesquisa define as intervenções na instituição escolar como as conceptualizações pedagógicas (quer sejam docentes, didáticas de especialidade, autores de manuais, formadores) cujo espaço de liberdade, portanto de intervenção, é normatizado fortemente pelas invariantes.²² Toda possibilidade de inovação pedagógica exige, assim, que sejam elucidadas e trabalhadas as determinações fortes da ação. Inversamente, encontrar-se-á o que retoma com frescor renovado a análise sobre o começo de inovações pedagógicas que foram ou rejeitadas, digeridas e pervertidas pela instituição escolar, ou, ao contrário, integradas nas suas formas

19. Pierre Bourdieu. *Le sens pratique*, op. cit. pp. 90, 102, 113-114.

20. Guy Vincent tem, inicialmente, acentuado sobre a pregnância da *forma escolar* e sobre algumas de suas características. Ver Guy Vincent, *L'école primaire française*. Étude sociologique. Lyon e Paris: Presses Universitaires de Lyon e Editions de la Maison des Sciences de l'homme, 1980.

21. *L'exercice scolaire*, sob a direção de Jean Hébrard, "Études de linguistique appliquée", 48, 1982. Ver também, com uma aproximação menos problematizada nesta perspectiva, "Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation (1720-1830)", número especial de *la Revue Histoire de l'Éducation*, 46, 1990.

22. Ver o exemplo de *invenção* do exercício escolar de aplicação de texto em Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, op. cit., pp. 196-216. (Obra disponível em português.)

variáveis, orgânicas ou marginais, institucionais ou militantes.²³

Nessa perspectiva, uma formação inicial deveria trabalhar com os futuros professores, seja na escola ou nos colégios e liceus, esses esquemas de intervenção obrigatórios, uma vez que estão ligados aos constrangimentos estruturais do sistema atual. Parece, em particular, que o prolongamento da escolaridade obrigatória liga a escola ao colégio de maneira orgânica, produzindo efeitos ainda mal elucidados, modificando por exemplo os modos de relação com os saberes e a representação do saber, sem que, de outra forma, os outros constrangimentos (enclausuramento no tempo e espaço, grupo de crianças, polivalência do mestre etc.) sejam transformados. Seria, assim, importante ver em que medida a oposição historicamente fundamental entre *primário* e *secundário* é válida ainda hoje, ou se a oposição recente entre escola obrigatória e escola pós-obrigatória, que põe de um lado escola e colégio e de outro os liceus (geral, técnico ou profissional) e os diferentes tipos de Ensino Superior,²⁴ não adquiriu uma pertinência tão forte. Um estudo sobre as práticas de trabalho nos colégios desde a reforma *Haby* poderá esclarecer esse ponto.

A segunda direção da pesquisa põe em primeiro plano os imperativos da formação inicial. Partindo das pressões do conjunto de regras, sempre o *racionalmente realizável* no aqui e agora da classe, ela coloca que existem gestos profissionais de complexidade variável, dos quais uns são imediatamente disponíveis aos iniciantes e outros não, qualquer que seja o julgamento de valor que se deposita sobre os tais gestos. Em consequência, o colocar em dia as invariantes estruturais da *forma escolar* arrisca deixar um saber inutilizado se não mantém prioritariamente, nas múltiplas realizações que podem ser feitas, aquelas que podem constituir pontos de apoio para os iniciantes na vida profissional, elucidando os projetos limitados (mas provisoriamente limitados) que os autorizam, as táticas de administração do cotidiano

que eles permitem, as variações que eles tornam possíveis.²⁵

Tal complexidade é habitualmente hierarquizada conforme um sistema de tensões que associa ao simples o tradicional e ao complicado a renovação. Assim, a seqüência lição-exercícios, as formas magistrais de comunicação, o trabalho individual dos alunos etc., são considerados pelos iniciantes como tarefas fáceis de executar e, portanto, boas, mesmo que elas sejam apenas tarefas rotineiras de um mestre confirmado. Em oposição, a pedagogia do projeto, os contratos de trabalho, a utilização de pequenos grupos, as técnicas sofisticadas de avaliação etc., parecem realçar a complexidade e não poder ser executados a não ser pelos mestres confirmados, mesmo que essas tarefas sejam, apesar disso, as únicas que se pensem dignas de serem transmitidas.

Essas oposições são sem dúvidas cômodas, mas excessivamente simples. A complexidade do trabalho docente não pode ser posta em evidência e analisada a não ser mediante outros exames, sobre fenômenos frequentemente considerados como triviais, por exemplo, consistiria em observar o uso do material pedagógico, em especial aquele que é fortemente estruturado (manuais escolares, fichas, repertórios de exercícios, fontes documentais elaboradas). Como fez uso dele um iniciante? E um mestre confirmado? Que economia de trabalho ele permitiu? Quais precauções foram-lhe adicionadas nas diferentes etapas da carreira? Como se constituíram as regras de uso? Além das investigações pesadas, como

23. André Chervel, op. cit.

24. Esta oposição introduzida pelos economistas da educação (ver, por exemplo, Joseph Debizet, "La scolarité après 16 ans", INSEE, "Donnés sociales" 1990, Paris, INSEE, 1990, pp. 330-335) tornou-se de uso corrente nas análises das políticas educativas.

25. Uma equipe do departamento "Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation" do INRP propôs uma primeira aproximação dos problemas sem, no entanto, se instalar nas problemáticas que nós propusemos aqui. Ver: *Instituteurs débutants: faciliter l'entrée dans le métier*, sob a direção de Simone Baillauques e Andrée Louvet. Paris: AIRPE, 1991.

esta que nós mencionamos, os estudos monográficos, o conjunto de entrevistas ou os registros de seqüências de classes constituem os dispositivos facilmente utilizáveis na formação. Ou, ainda, os estudos dirigidos, nas classes existentes, sobre as decisões de vigilância dos indivíduos, e não mais de grupos, em que o docente se impõe nas atividades ordinárias: vigilância à aprendizagem, aos fracassos e às suas modalidades, à duração relativa das tarefas etc.

Em suma, ao orientar nossa pesquisa a partir de uma interrogação sobre os imperativos da formação inicial, somos levados a constituir

não mais um repertório estrutural das invariantes da *forma escolar*, mas um meta-discurso que nos permita falar da escola na escola, para que se possa dizer, se fazer ver, se narrar, se deixar interrogar e pensar o trabalho ordinário dos docentes. Isso supõe um deslocamento de nossa atenção das observações aos dizíveis e, por conseqüência, às modalidades de se dizer (ou de se escrever). Se se consideram os constrangimentos práticos que pesam sobre o *fazer ordinário* do ofício do formador, é necessariamente nesse sentido que nós seremos inicialmente conduzidos a trabalhar.