

Capítulo 2 – Investigando os saberes dos docentes

2.1 Os saberes dos docentes como objeto de estudo

Como abordar estudar o tema dos saberes dos docentes? Entre os estudos que apresentamos, identificamos diferentes abordagens teóricas relativamente à forma de conceber os saberes dos docentes. Apenas para situar nossa própria posição em relação aos saberes dos docentes, bem como nossas escolhas metodológicas durante esta investigação, é bom lembrar que cada uma delas desenvolve um tipo particular de orientação teórico-metodológica, quanto à forma de se apropriar desse objeto: os saberes dos professores.

Na abordagem comportamentalista, o pesquisador busca modelizar a ação docente, a fim de identificar os comportamentos eficazes do professor, uma vez que este, de certo modo, é reduzido a um transmissor ou aplicador de saberes externos a ele (das matérias ensinadas, dos conteúdos escolares, do programa, dos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil etc). Na abordagem cognitivista, procura apreender os processos cognitivos e o pensamento do professor, estando atento à formulação de conceitos, à verbalização e à reflexão que o docente faz da sua ação, de sua mudança de comportamento e dos seus próprios processos mentais. De certa forma, como na primeira, buscar-se-á, também, a modelização, porém o interesse é captar modelos cognitivos, representações etc. que o professor constrói, e às quais seus saberes são identificados. Quanto às abordagens compreensivas, o pesquisador vai se interessar pelo sentido e significado que o professor atribui à ação e, também, sua interpretação dos eventos e de si próprio em seu interior; e, dependendo do tipo particular de enfoque, os saberes dos docentes serão identificados às metáforas, representações, percepção, histórias, casos, contextos, interações etc. que os professores estabelecem. Nas abordagens sociológicas, o pesquisador vai se interessar pela dimensão social dos saberes, aspectos ideológicos, tensões e conflitos que subjazem às relações sociais, relativamente ao ensino e aos processos de produção, distribuição, apropriação dos saberes; nesse sentido os saberes dos docentes serão vistos como o resultado de disputas pela hegemonia e da luta pela afirmação de uma determinada forma de pensar, agir, definir, fazer escolhas, intervir na realidade social.

Isso, sem mencionarmos as derivações e entrecruzamentos de diferentes abordagens, algumas recentes, outras bem mais antigas, que inspiram os estudos sobre os

saberes dos docentes e que podemos encontrar fundamentando as pesquisas atuais. Enfim, o fato é que cada abordagem se interessará em clarear determinados aspectos dos saberes dos professores, o que significa sempre uma escolha, não só em relação ao que se entende por saber docente mas, também, quanto aos ângulos de ataque à questão que se pretende responder.

Nesse capítulo, apresentamos duas contribuições sobre os saberes dos professores com as quais estaremos dialogando ao longo de nosso estudo; apontamos algumas características dos saberes dos docentes consideradas no contexto desse trabalho, que expressam nosso ponto de partida na análise dos saberes dos professores²¹; e, simultaneamente, indicamos as escolhas teóricas e metodológicas que nos orientaram durante a investigação. Concluindo, descrevemos alguns aspectos de nosso percurso na realização da pesquisa e traçamos um breve perfil de nossos interlocutores.

2.1.1 Duas contribuições na base de nossa investigação

Vários autores, como já mencionamos, abordaram o tema dos saberes dos docentes a partir de diferentes ângulos de análise. Entre esses, queremos destacar as contribuições de Shulman e Tardif, que consideramos essenciais em nosso estudo, pelo fato de se situarem em amplos programas de pesquisa, e por focalizarem a problemática dos saberes, estabelecendo, simultaneamente, um diálogo horizontal com o campo mais amplo das pesquisas sobre o ensino e um olhar aprofundado, vertical, sobre o tema, apoiados em estudos empíricos.

Defendendo a idéia de que os saberes dos docentes são plurais e amalgamados, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) identificaram quatro fontes das quais estes se originam: os “saberes da formação profissional” (das ciências da educação e da ideologia pedagógica transmitidos pelas instituições formadoras); os “saberes das disciplinas” (saberes sociais sistematizados e tematizados nas universidades); os “saberes curriculares” (saberes sociais a serem transmitidos às gerações futuras); e os “saberes da experiência” (desenvolvidos pelo professor no exercício de sua profissão). Por trás dessa tipologia, Tardif e seus

21 As características que apresentamos não têm caráter normativo, elas dizem respeito às orientações iniciais que seguimos, com base na literatura, buscando encontrar a melhor forma de nos apropriarmos dos saberes dos professores. Evidentemente, refletem uma visão dos saberes da qual nos aproximamos. Isso não quer dizer que sejam rígidas, mas que definem alguns limites, ao mesmo tempo, que abrem possibilidades com relação ao nosso estudo.

colaboradores buscavam analisar a natureza dos saberes dos docentes propondo um modelo de análise baseado segundo a origem social dos saberes (Tardif e Lessard, 1999).

Nesse trabalho, colocavam em evidência o “modelo da racionalidade técnica”, criticando o formato disciplinar e aplicacionista do conhecimento, que subjaz aos programas de formação, e a compreensão que se tem do trabalho dos professores no contexto escolar. Argumentavam pela necessidade de se dar mais atenção aos “saberes da experiência”, os quais constituem fontes de referência para a prática docente, pois, a partir de suas investigações, constataram que, na impossibilidade de controlar os saberes da formação profissional, das disciplinas e curriculares, os professores produzem ou tentam produzir saberes através dos quais possam compreender e dominar sua prática (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991). Esses saberes experienciais, validados no exercício cotidiano da docência, complementam os autores, permitem ao docente distanciar-se dos saberes adquiridos fora dessa prática.

Notamos, então, que, para Tardif e seus colaboradores, a questão dos saberes disciplinares não é primordial, a não ser na crítica ao modelo que fundamenta os programas de formação, visto que estão interessados, sobretudo, em pôr em evidência os “saberes da experiência”, onde o conjunto de saberes são amalgamados. Uma outra observação, em relação a esse trabalho, é que eles definem os saberes das disciplinas como os conhecimentos difundidos e selecionados pela instituição universitária, correspondendo aos diferentes campos de conhecimento e sob a forma de disciplinas, transmitidos nas universidades, independentemente das faculdades de educação e dos programas de formação. Isto é, os saberes das disciplinas são os saberes que emergem da tradição cultural dos grupos sociais produtores de saber (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991).

Avançando no tempo e analisando as reflexões recentes de Gauthier e Tardif, (1996); Tardif e Lessard (1999); Tardif (2000a, 2000b, 2000c, 2001 e 2002), constatamos que a definição de saberes docentes, bem com sua tipologia, evoluiu. Evidenciamos, também que, sem ocupar um lugar central nas suas análises, a questão dos conhecimentos ou saberes disciplinares passa a ser considerada mais profundamente em relação à natureza e à origem social dos saberes dos docentes.

Considerando o trabalho docente como referência central de análise, Tardif e Lessard (1999) e Tardif (2000a, 2000b, 2000c, 2001 e 2002) referem-se aos saberes dos docentes, num sentido amplo, abarcando os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes docentes, ou seja, aquilo que é comumente chamado

de saber, saber-fazer, saber-ser etc. Esta idéia, conforme enfatizou Tardif (2002), vai ao encontro das concepções que os próprios professores, por ele investigados, possuem a respeito de seus saberes. Segundo este autor, os professores não falam de um conhecimento, mas de um conjunto de saberes. Eles mencionam habilidades, competências, talentos, formas de saber-fazer etc. relativamente a diferentes fenômenos que estão intimamente vinculados ao seu trabalho.

Tardif e Lessard (1999), também, põem em evidência cinco tipos de *savoir-faire* relativamente aos saberes dos docentes, bem como suas respectivas fontes e modos de integração à prática do professor, quais sejam : os “conhecimentos pessoais”, oriundos da vida pessoal e da educação, em um sentido amplo, integrados à prática do docente pela sua própria história de vida e pela socialização primária; os “conhecimentos escolares”, provenientes da escolarização e dos estudos, em geral, integrados à vida do docente pela formação escolar e universitária; os “conhecimentos provenientes da formação profissional”, relativos à formação para a docência, estágios, cursos de aperfeiçoamento etc. integrados à sua prática pela formação profissional propriamente dita, e realizada em instituições com este fim; os “conhecimentos provenientes de programas e manuais escolares”, empregados pelos docentes no seu cotidiano escolar e integrados à sua prática como ferramentas de trabalho; e os “conhecimentos oriundos da experiência de trabalho” na escola, junto a seus alunos, colegas e outros agentes escolares, integrados ao seu trabalho através da socialização profissional.

Quanto à natureza, entre outras características, constatam que os saberes dos docentes são “plurais”, em função da pluralidade de saberes e de fontes das quais se originam; “heterogêneos”, na medida em que reúnem saberes de naturezas completamente distintas, por exemplo, as competências, o saber-ser, o saber-fazer, as posturas e valores, assim como os saberes das ciências da educação e, ou, dos diferentes campos disciplinares de conhecimento; “compostos”, porque comportam uma combinação variável de elementos, não somente diversificados, mas, seguidamente, contraditórios entre eles, por exemplo, dizem respeito ora a saberes formais, precisos e determinados, de um lado, ora informais, imprecisos, e de grande indeterminação, de outro; “hierárquicos”, porque manifestam-se em diferentes níveis e de acordo com as exigências de cada situação; “interativos e relacionais”, porque são produzidos nas diferentes interações que os professores estabelecem na realização do seu trabalho. Apontam, por fim, tratar-se de um saber produzido em relação ao outro e *vers autrui*, e, ainda, de um saber intimamente

relacionado ao trabalho docente, moldado no exercício do *métier*, isto é, “conhecimentos trabalhados”, *connaissances ouvragées* ou *working knowledge* (Tardif e Lessard, 1999).

Considerando a origem social, bem como a natureza dos saberes, notamos que os “saberes da experiência” têm um papel fundamental, pois não só ocupam um lugar estratégico frente aos demais saberes, mas, também, servem de substrato de base em relação aos outros conhecimentos, isto é, a partir dos saberes da experiência os outros conhecimentos são avaliados, julgados e utilizados no trabalho. A categoria trabalho é, portanto, central na análise dos autores, visto que é pelo e no trabalho que os conhecimentos são processados, transformados, adaptados em função da realidade e das situações de ensino. É pelo trabalho que os saberes dos docentes são amalgamados e reunidos no âmbito dos saberes da experiência.

Nesse sentido, um último aspecto a reter das contribuições de Tardif (2002), Tardif e Lessard (1999) é que ensinar é mobilizar uma grande variedade de conhecimentos compostos, reinvestindo-os no trabalho, para adaptá-los e transformá-los para e pelo trabalho. Assim, a experiência do trabalho não é apenas o lugar onde os conhecimentos são aplicados, ela é, em si mesma, um conhecimento do trabalho sobre os conhecimentos, o que quer dizer reflexão, tomada de consciência, reiteração, apropriação de tudo o que o docente sabe dentro do que sabe fazer, com a finalidade de produzir a própria prática profissional. E os saberes da experiência não só fazem parte do conjunto de saberes, como constituem o lugar onde esses saberes são amalgamados.

Passemos, então, à segunda contribuição.

Tendo conduzido um vasto programa de pesquisa sobre os saberes dos docentes no âmbito das reformas norte-americanas, uma segunda contribuição importante para o nosso estudo é a desenvolvida por Shulman (1986a; 1986b, 1987). Preocupado com o tipo de conhecimento priorizado nas políticas educacionais e buscando estabelecer uma base de conhecimentos para o ensino que conduzisse à profissionalização docente, Shulman vai se interessar, principalmente, pelo tipo de conhecimento dos professores. A partir de uma ampla crítica às pesquisas “processo-produto”, às abordagens sobre o pensamento dos professores (*teachers' thinking*) do tipo cognitivistas, às investigações de caráter ecológico (Doyle, 1977, 1986), entre outras, Shulman lança as bases do seu programa de pesquisa, o qual ficou mais conhecido como *knowledge base*, e parte em busca do “paradigma perdido”, isto é, o resgate do saber do professor sobre os conteúdos de ensino (Shulman, 1986b). Nesse sentido, se de um lado podemos situar Shulman no âmbito das pesquisas

sobre o *teachers' thinking*, por outro, temos que considerar que seu interesse é pelas representações que os docentes têm dos conteúdos de ensino, particularmente, pelo conhecimento que possuem da disciplina ensinada (Malo, 1998).

Em suas investigações iniciais, Shulman distingue três tipos de conhecimento do professor: o “conhecimento do conteúdo da matéria ensinada” (*subject matter content knowledge*), o “conhecimento pedagógico do conteúdo” (*pedagogical content knowledge*) e o “conhecimento curricular” (*curricular knowledge*).

O conhecimento do “conteúdo da matéria ensinada” diz respeito ao domínio dos conhecimentos no âmbito da disciplina que está sob a responsabilidade do professor e, na perspectiva traçada por Shulman, envolve mais que o simples domínio de conteúdo (nível sintático, que diz respeito a regras e processos), envolve, pois o domínio relativo à natureza e aos significados do conhecimento, ao desenvolvimento histórico das idéias, aos diferentes modos de relacionar os conceitos e os princípios básicos da disciplina e às concepções e crenças que os sustentam e os legitimam (nível substantivo e epistemológico). O “conhecimento pedagógico da matéria” envolve o conhecimento que é objeto de ensino aprendizagem, é o que vai do conhecimento do conteúdo da matéria que se ensina para a dimensão do ensino propriamente dita. Este compreende os procedimentos didáticos, as atividades, os exemplos, as explicações, as situações problema, as explanações e demonstrações, em síntese : é “o caminho de representação e formulação de um conteúdo para torná-lo acessível a outros ” (Shulman, 1986a, p.9). O professor, então, deve ter um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, algumas das quais derivam da pesquisa, enquanto outras têm origem na própria experiência, ou na “sabedoria que emerge da prática”²². Envolve, também, o entendimento de como proceder para ensinar em relação a tópicos específicos ou gerais, conhecimentos fáceis ou difíceis, e da forma como intervir frente às pré-concepções e ou concepções equívocas que os estudantes, de diferentes idades e repertórios, trazem com eles em relação aos conteúdos ensinados. Quanto ao “conhecimento curricular”,²³ diz respeito ao currículo propriamente

22 À “sabedoria que emerge da prática” de Shulman (1986) igualamos a definição de perspectiva “filosófica da sabedoria”, de Elliott (1989).

23 Segundo Shulman (1986a; 1987), o conhecimento curricular caracteriza-se como transversal e vertical. O “conhecimento curricular transversal” subjaz a habilidade do professor para relatar o conteúdo de um dado curso ou lição, de tópicos ou assuntos discutidos, simultaneamente, em outras classes. O equivalente “vertical” do conhecimento curricular é a familiaridade do professor com assuntos ou tópicos que foram e serão ensinados em uma área, anteriormente, durante e anos após a

dito e às disciplinas relativas à organização, estruturação dos conhecimentos escolares e seus respectivos materiais (livros textos, propostas didáticas e curriculares, enfim, todo o tipo de material instrucional, como jogos pedagógicos, *softwares*, materiais para manipulação, experimentos etc.).

Para Shulman, portanto, são três os modos de representar os conhecimentos do professor : o conhecimento disciplinar, o conhecimento pedagógico e o conhecimento curricular. Destes, a categoria “conhecimento pedagógico da matéria ensinada” terá uma grande repercussão, tanto na pesquisa educacional, como nas propostas de programas de formação, visto que, de certo modo, ela rompe com o paradigma disciplinar de apropriação do conhecimento e com a idéia de que basta o professor dominar certos conteúdos, ou conhecimentos proposicionais e disciplinares, para transmitir bem esses conhecimentos a seus alunos.

Esta categoria, porém, tal como precisa Malo (1997), não é de todo evidente, uma vez que se assemelha bastante à noção de didática do conteúdo. É ao longo de suas investigações que Shulman vai buscando precisar essa definição de “conhecimento pedagógico da matéria”, que ultrapassa o conhecimento da disciplina enquanto tal porque se trata de um conhecimento para o ensino. O conhecimento da disciplina, nesse sentido, engloba o conhecimento do conteúdo em si mesmo e o conhecimento curricular. Além disso, trata-se de se ter em conta as condições que tornam um conteúdo mais acessível ou não; e, também, de como o professor incorpora esse conhecimento aos seus saberes, de forma a saber o quê, como e quando ensinar. No curso de suas investigações, Shulman começa a pôr em evidência a idéia de que é no exercício da docência, ou seja, ensinando a um grupo de alunos²⁴ que apresentam diferentes níveis de conhecimento, que o professor vai incorporando um saber sobre a matéria ensinada. E isto em um processo que envolve a representação e (re)formulação do conteúdo em função de seu ensino.

O conceito de representação está, portanto, no centro da abordagem de Shulman que, inspirando-se nas contribuições da psicologia cognitiva, vai dar cada vez mais

sua entrada em uma sala de aula. Este último compreende, ainda, o domínio dos materiais e recursos incorporados ao ensino nessa área.

24 É importante frisar que Shulman chama a atenção para a complexidade da tarefa docente, quanto a considerar o aluno no singular e no coletivo. Isto é, o professor tem que dar conta de como, cada aluno, em particular, representa ou se apropria do conhecimento ensinado, e, ao mesmo tempo, deve considerar essas diferentes representações coletivamente, frente ao grupo de estudantes que compõem a sua sala de aula (Malo, 1997).

importância às representações que o professor tem da matéria ensinada (Malo, 1997). Nesse sentido, não se trata apenas do fato de que os alunos possuem diferentes níveis de conhecimento, mas que se apropriam do conteúdo ensinado pelo professor de diferentes formas. Por isso, o professor deve preocupar-se, também, com a maneira como os alunos representam o conhecimento para si próprios e, conseqüentemente, com o desenvolvimento de estratégias de ensino que dêem conta dessas representações. O desenvolvimento das representações dá-se a partir do processo de “reflexão-ação” do docente, que Shulman resume em seis passos : compreensão, transformação, ensino, avaliação, reflexão e nova compreensão da matéria ensinada. E, para efetuar essa transformação, que está na base de suas estratégias de ensino, o professor vai lançar mão de outros saberes : o “conhecimento disciplinar” (sempre presente para o autor); o “conhecimento pedagógico geral”; o “conhecimento curricular”; o “conhecimento pedagógico da matéria”²⁵; o “conhecimento dos alunos e suas características”; o “conhecimento dos contextos educacionais”; os “conhecimentos das finalidades educativas” (Shulman, 1986a, 1987).

No que diz respeito às representações do conhecimento, no lugar das duas formas tradicionalmente estabelecidas, que abrangem, de um lado, o domínio de categorias e, de outro, as formas para representar esse conhecimento, Shulman (1986a) propõe três formas de representação do conhecimento profissional dos docentes : o “conhecimento proposicional”, o “conhecimento de caso” e o “conhecimento estratégico”. O primeiro envolve a apresentação de fatos, princípios e máximas;²⁶ o segundo é o conhecimento específico, constituído de um evento bem documentado e ricamente descrito, pode ser um exemplo de instâncias específicas da prática; e o terceiro manifesta-se em situações práticas de aula, nas quais brotam princípios contraditórios que exigem do professor uma tomada de decisão durante a ação docente. Este, segundo o autor, cresce com o ensino,

25 O “conhecimento pedagógico da matéria”, tal como podemos notar, tem um duplo papel. De um lado é considerado um produto da transformação (um saber constituído de todos os outros), por esse motivo, diz respeito a um novo tipo de saber disciplinar enriquecido pelos outros saberes. De outro, é elemento da transformação (um saber como os outros). E, ainda, a sua lista de conhecimentos, Shulman acrescentará outros saberes como, por exemplo, o “conhecimento de outros conteúdos” (Wilson *et al.*, 1987 apud Malo, 1997).

26 De acordo com Shulman (1986a), o “conhecimento proposicional”, aparece descontextualizado de um modo geral e sem significado algum para o estudante, o qual, por esse motivo, não pode fazer qualquer tipo de relação que lhe permita alicerçar o conhecimento novo em bases anteriores. Se isso é válido para o aluno, também o é para o professor no que diz respeito a sua própria formação profissional, já que boa parte dos conhecimentos dos programas de formação inicial são proposicionais, disciplinares e descontextualizados.

porém, é importante salientar que, para Shulman, as estratégias não são adquiridas tão somente pela experiência, mas, também, a partir dos conhecimentos oriundos da pesquisa educacional.

Com relação a esses tipos de conhecimentos, e considerando sua preocupação com a formação de professores, Shulman vai defender que o conhecimento de proposições e casos relevantes é importante para formar a estrutura, o terreno do conhecimento de base. Quanto ao conhecimento estratégico, este deve ser produzido para estender e ampliar o entendimento do professor para além do princípio da “sabedoria da prática” (Shulman, 1986a e 1987). Nesse sentido, conhecimento de caso e conhecimento estratégico constituem, para este autor, uma importante matéria-prima na pesquisa em educação e um excelente método na formação de professores. Na pesquisa, a prática dos professores pode servir de objeto de análise, contribuindo para a literatura de casos. Como enfatiza Shulman (1986a), apoiando-se em Erickson: “para preparar um bom material de estudo de caso, não é preciso ser cientista social ou PhD., os professores podem contribuir para a literatura de casos eles próprios, através de sua prática” (p. 9). E com isso, começarão a se sentir mais próximos, em condições mais iguais, em relação ao espaço acadêmico. Na formação de professores, pode ser incorporado às aulas comuns ou utilizado em laboratórios especiais, na forma de simulações, vídeos, anedotários, scripts. O conhecimento de casos pode, também, ser utilizado como um meio para desenvolvimento do entendimento estratégico, para estender capacidades, através de julgamentos profissionais e de tomadas de decisões. Esse método de instrução, salienta Shulman, poderá envolver o cuidadoso confronto entre princípios e casos, entre regulamentos/regras gerais e eventos concretos documentados, uma dialética do geral para o particular, em que os limites para o primeiro e as restrições para os últimos serão explorados.

Estas duas contribuições que acabamos de apresentar são fundamentais para o nosso estudo na medida em que, a partir de suportes teóricos diferentes, destacam a natureza dos saberes, bem como tentam identificar os saberes dos professores em relação ao ensino. Tardif e Shulman, ao longo de suas investigações produzidas individualmente ou em colaboração com seus colegas, vão construir uma teoria dos saberes docentes. O primeiro, preocupado com a natureza dos saberes dos docentes, tem como categoria central de análise o trabalho no âmbito do ensino. O segundo, centrado na compreensão das representações que os professores têm dos seus saberes, focaliza a matéria ensinada pelo professor. Ambos, a partir de diferentes nuances, polemizam os saberes proposicionais,

disciplinares e científicos e põem em evidência os saberes que se constroem com a experiência. Mostram como o saber do professor é marcado e influenciado não só por outros saberes mas, também, por um processo de reformulação, reapropriação da informação (conhecimento, saberes) que transcende as formas tradicionais de transmissão, aplicação de conhecimentos. Esse processo é mediatizado pela experiência e pela prática profissional, na qual o novo conhecimento se produz para e em relação ao outro. Isto é, o professor ensina para uma coletividade e mobiliza seus saberes em função de situações contingentes.

2.1.2 Os saberes dos docentes no contexto desta investigação

Em nosso estudo, interessamo-nos pelos saberes dos professores e, particularmente, pela forma como concebem os seus próprios saberes, e isto em relação ao peso, lugar e significado dos componentes disciplinares presentes tanto no seu trabalho como na sua formação. Mas o que entendemos por saberes dos docentes no contexto deste trabalho? Nossa definição vai ao encontro daquela desenvolvida por Tardif e Lessard (1999) e Tardif (2000a, 2000b, 2000c, 2001 e 2002), cuja idéia central é que os saberes dos docentes, num sentido amplo, abarcam os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes docentes, ou seja, aquilo que é comumente chamado de saber, saber-fazer, saber-ser etc. Mas, nós também nos identificamos com a posição de Shulman, particularmente, com a idéia de conhecimento pedagógico da matéria resultante do trabalho do professor em tornar acessível o conhecimento aos seus alunos.

Considerando a idéia de conhecimento pedagógico da matéria (Shulman, 1986a; 1986b e 1987) e, sobretudo, com base nas constatações de Tardif e Lessard (1999) e Tardif (2000a, 2000b, 2000c, 2001 e 2002), acerca da origem social e da natureza dos saberes dos professores, destacamos algumas características dos saberes dos docentes que expressam nossa visão a esse respeito e, através das quais, dialogamos com a literatura sobre os saberes dos professores. Na seqüência de cada uma delas, indicamos suas implicações nas escolhas realizadas no desenvolvimento desta pesquisa.

Saberes situados, “conhecimentos trabalhados”

Primeira, os saberes dos docentes são situados e só podem ser compreendidos em relação ao trabalho, à atividade docente propriamente dita, o ensino. Tardif e Lessard (1999), apoiados em Kennedy (1983), falam, particularmente, de um conhecimento

vinculado ao trabalho, *connaissance ouvragée*, *working knowledge*. Segundo eles, se os docentes utilizam um determinado conjunto de conhecimentos, isso se deve ao seu trabalho, às situações, condições, exigências, recursos, relações entre, outros aspectos, relativos a essa atividade. A *connaissance ouvragée*, estreitamente vinculada ao trabalho, constitui um corpo organizado de conhecimentos utilizado espontaneamente e de maneira rotineira; envolve crenças, postulados, interesses pessoais, experiências, regras e normas (política educacional, estatuto e plano de carreira, normas jurídicas, organização dos serviços educativos etc.); diz respeito aos julgamentos e valores sobre todas as coisas e, também, aos saberes acadêmicos (relacionados às teorias pedagógicas, psicológicas, filosóficas e sociológicas da educação etc.), entre outros conhecimentos, que influenciam o indivíduo no seu agir profissional (Kennedy, 1983 *apud* Tardif e Lessard, 1999). Essa idéia inclui, ainda, o sentido da provisoriade do conhecimento (uma vez que este pode mudar em função de diferentes situações) e se diferencia de definições como esquema, concepções, *gestalts*, entre outros termos usados para definir o fenômeno da “organização ativa do conhecimento”. Trata-se também de um conjunto de conhecimentos compostos, que só podem ser distinguidos uns dos outros de forma arbitrária e em função de razões analíticas. Diz respeito a um tipo de conhecimento caracterizado pela sua individualidade, uma vez que cada sujeito desenvolve um *corpus* de conhecimentos diferente do dos outros. Um conhecimento que ganha sentido no e pelo trabalho.

Essa forma de encarar os saberes dos docentes, explicam Tardif e Lessard (1999), primeiro, permite vincular organicamente o conhecimento profissional à pessoa do trabalhador e a seu trabalho (o que ele é e faz, o que ela foi e fez) sem perder de vista um processo de socialização profissional mais amplo e um domínio contextualizado da atividade docente. Em segundo lugar, remete à idéia de que o conhecimento profissional do professor porta as marcas do seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas que ele é um produto moldado no e pelo trabalho.

Com base na noção de “conhecimento trabalhado” é que buscamos analisar os saberes dos nossos depoentes, levando em conta aspectos relativos à pessoa-professor, seu ensino, sua situação sócio-profissional, seu trabalho cotidiano na escola e na sala de aula. E nessa mesma linha, procuramos focalizar o trabalho curricular disciplinar propriamente dito, e, este em relação ao modo como o professor define a si mesmo, seu ensino, sua atividade, sua tarefa como docente. Tudo isso, vinculado a seus projetos de trabalho, estudo, investimento e reinvestimento no ensino. Este olhar implica considerar que o

trabalho do professor se realiza em uma sala de aula, sem se reduzir a esta dimensão, pois, como vários estudos já mostraram, sobretudo aqueles de caráter macro-sociológico, o trabalho dos professores realiza-se dentro de uma organização mais ampla, a escola, a qual, por sua vez, insere-se em um contexto maior, que é o social, em uma relação dinâmica com o que se produz na primeira (a sala de aula). Os saberes dos docentes, nesse sentido, devem ser tomados em relação a esse contexto, envolvendo o micro e o macro que estrutura, limita, orienta etc., a produção e existência do professor no seu trabalho.

Saberes enraizados na experiência individual e coletiva

Segunda, os saberes dos docentes são enraizados na experiência, vivida individualmente no seu contexto de trabalho, mas que é partilhada por uma categoria, da qual ele faz parte e em relação à qual tem em comum princípios, modos de funcionamento, regras, dinâmicas, crenças etc., enfim, saberes sociais-docentes relativos a essa atividade (Tardif e Lessard, 1999). Esses saberes, concordando com Shulman (1986a, 1986b, 1987), fazem parte dos casos, estratégias, saberes acumulados e partilhados entre um grupo profissional ao longo dos anos; saberes oriundos da prática e, também, da pesquisa educacional. Ainda, dizem respeito aos saberes objetivados pelos docentes em sua prática (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991), constituindo uma espécie de reservatório de conhecimentos que são socializados entre os pares, por meio das interações estabelecidas no contexto escolar. Nesse sentido, seus saberes são individuais, como afirmamos há pouco, mas, também, são coletivos, pois, ao mesmo tempo que dizem respeito a aspectos particulares, singulares de um sujeito, o professor (com suas características pessoais, história de vida, crenças, visão de mundo etc.), concernem, também, a saberes partilhados por uma coletividade, uma comunidade de professores numa dada disciplina, ou um conjunto de professores, em diferentes áreas de conhecimento ou níveis de ensino.

Considerar os saberes enraizados na experiência individual e coletiva repercute de duas formas no nosso trabalho. Primeiro, dá relevo aos aspectos singulares que cada docente traz em relação aos saberes, considerando o contexto e o lugar de onde ele fala, sua história, formação, escola, experiências pessoais, crenças sobre a docência, interações com seus pares e com seus alunos, de modo que, quando buscamos identificar onde e como ele aprendeu a ensinar, onde e como adquiriu os saberes que possui, estamos, conscientemente, pondo em evidência toda a singularidade das experiências vivenciadas pelos nossos interlocutores. Segundo, obriga a buscar os aspectos comuns partilhados entre eles no exercício da docência. Afinal, um professor é alguém que ensina alguma coisa a

alguém – e isso compreende a dupla função de educar e instruir (Chervel, 1998), relativamente à própria perpetuação do sistema escolar enquanto tal. Com base nessa perspectiva de análise, por exemplo, é que optamos por focalizar aspectos vinculados às regras e exigências que definem a atividade docente e balizam a sua intervenção. Procuramos estar atentos à visão do coletivo de professores em relação ao(s) programa(s) e sua implementação; ao lugar, significado e importância que ele atribui a sua disciplina; à intervenção didática (planejamento, procedimentos, recursos e técnicas, materiais, preparação dos conteúdos, formas de lidar com o conhecimento e com os alunos, avaliação etc.); à dupla tarefa docente de transmissão de conhecimentos e de formação das futuras gerações e, tudo isso, em relação ao trabalho curricular no Ensino Fundamental de 5^a. a 8^a. série.

Saberes temporais

Terceira, os saberes dos docentes inscrevem-se no tempo, no sentido que fazem parte da história do professor, muito antes do processo de formação inicial, além de incorporarem saberes experiências pessoais de toda ordem, como mostram os estudos que se interessam pelas biografias e histórias de vida de professores (Clandinin e Connelly, 1996; Elbaz, 1991; Butt e Raymond, 1988; Raymond, Butt e Townsend, 1990; Raymond, Butt e Yamagishi, 1993; Raymond, 1993 e 1996; Lellis, 1995). De modo que muitas das pré-concepções e crenças que os docentes põem em prática decorrem de suas experiências anteriores ou como estudantes, durante o processo de escolarização, a ponto mesmo de quase não serem abaladas durante o processo de formação inicial (Wideen, Mayer-Smith e Moon, 1998).

Os saberes são temporais, diz Tardif (2002), com base em Hüberman (1989 e 1992), e Hüberman *et al* (1989), na medida em que passam por transformações vinculadas às etapas da carreira docente, caracterizando diferentes fases na vida e prática dos professores, por exemplo, um constante investimento e exploração nos primeiros anos; uma certa estabilidade e consolidação de certezas e saberes, com alguns anos de experiência, seguidas de uma fase de improvisação e de desinvestimento no trabalho que, em alguns casos, pode ser acompanhada de um sentimento amargo ou sereno (Hüberman, 1989 e 1992; Hüberman *et al*, 1989).

Isso é o que também mostram os diferentes estudos que põem em evidência os saberes, as representações e as competências de professores novatos e de professores

experientes, assim como de professores-estagiários, e que não por acaso apontam na direção de uma perspectiva de formação inicial e contínua que integre esses dois grupos (Baillauquès, 1996, Altet, 1996; Raymond e Lenoir, 1998).

Os saberes podem, ainda, ser considerados temporais, na medida em que se vinculam a uma carreira (Mukamurera, 1998 *apud* Tardif, 2002) e a um longo processo de incorporação e apropriação desses saberes relativamente à socialização profissional (Lüdke, 1995, 1996a, 1996b, 1998b). Nesse sentido os saberes dos professores são vinculados ao desenvolvimento de uma carreira, no âmbito de um processo de socialização que começa bem antes do exercício profissional e que se amplia com a prática; o trabalho entre pares; as parcerias e experiências adquiridas em diferentes estabelecimentos escolares; a participação em eventos, seminários e programas de formação contínua; as leituras e estudos, entre outros.

A temporalidade é outro aspecto que consideramos em nossa investigação, na medida em que, ao compormos nosso grupo de interlocutores, buscamos reunir professores bastante experientes na carreira e professores iniciantes, procuramos dar relevo a aspectos relativos aos seus processos de socialização profissional, práticas de leitura, atividades em parceria, clima institucional, investimentos na formação e escolhas feitas na carreira docente, sempre tendo em vista os componentes disciplinares que integram sua formação e seu trabalho curricular no Ensino Fundamental.

Saberes heterogêneos, compostos e plurais

Quarta, seus saberes são plurais heterogêneos e compostos, moldados pelo e no trabalho. Plurais, porque oriundos de fontes sociais diversas, tal como apontaram Tardif, Lessard e Lahaye (1991). Além disso, essa pluralidade reúne saberes que são completamente diferentes e heterogêneos. Assentam-se em uma base de conhecimentos científicos embora não se possa esperar que exista uma ciência do ensino que dê conta da arte de ensinar (Gage, 1984); dizem respeito aos processos cognitivos dos docentes durante a planificação ou ação na sala de aula (Clark et Peterson, 1986); compreendem os saberes dos conteúdos, os saberes pedagógicos e curriculares (Shulman, 1986a, 1986b e 1987); envolvem os saberes científicos e os saberes a ensinar (Chevallard, 1985); abarcam as pré-concepções que os docentes ou futuros docentes têm sobre o ensino (Carter e Doyle, 1995); correspondem a saberes pessoais, biográficos, experienciais e práticos (Clandinin e Connelly, 1996; Elbaz, 1991; Butt e Raymond, 1989; Raymond, Butt e Yamagishi, 1993;

Raymond, Butt e Townsend, 1990; Raymond, 1993); dizem respeito a esquemas de ação e ao *habitus* (Perrenoud, 1993, 1996a e 1996b); agrupam saberes constituídos e saberes experienciais, os quais, imbricados e numa perspectiva reflexiva, equivalem a saberes da alteridade (Ciffali, 1996); abrangem dois pólos, a gestão da classe e a gestão dos conteúdos (Martineau, 1997; Gauthier *et al*, 1998); incorporam ideologias pedagógicas e educacionais (Mellouki, 1989).

Compostos, porque integram saberes com um alto grau de objetivação e precisão, de um lado, e subjetivos e imprecisos, de outro (Tardif e Lessard, 1999). Por exemplo, no seu trabalho o professor deve seguir um determinado programa, uma lista de conteúdos, um tipo de avaliação etc., em síntese, um conjunto de regras e normas relativas ao agir profissional na sua área, no entanto, é o professor que os interpreta e aplica em sala de aula. Resumindo, no seu trabalho, o professor constantemente faz julgamentos e escolhas, que obedecem a uma lógica externa, proveniente dessas normas e regras escolares, e a uma lógica interna, oriunda da sua percepção de como deve empregá-las. Esses saberes, enfim, não agem dissociados, ou em justaposição, muito menos em superposição; ao contrário, os saberes plurais, heterogêneos fusionam-se, amalgamam-se, compõem-se, daí também falarmos em natureza composta.

Nesse sentido, a pluralidade, assim como a heterogeneidade, foram consideradas, em nosso estudo, na medida em que incorporamos em nossa análise saberes de fontes e natureza diversas. Embora, por razões vinculadas ao nosso objeto de estudo, tenhamos dado um espaço privilegiado à formação inicial e seus componentes, durante a coleta de dados e, em nossa análise, também, estivemos atentos ao processo de socialização profissional em um sentido mais amplo. Além disso, procuramos incorporar os mais diferentes saberes verbalizados pelos professores, desde os conhecimentos, até as competências, os saberes-ser e fazer, os valores e princípios, entre outros. Nessa mesma linha é que levamos em conta a natureza composta dos saberes, visto que partimos do princípio de que o fato de serem diferentes não os torna excludentes, mas, ao contrário, faz dos saberes dos professores uma composição de múltiplos saberes. Ainda, quando definimos componentes disciplinares, por exemplo, fizemos referência às matérias ensinadas, às disciplinas escolares, ao currículo escolar, aos programas, à matriz, ao paradigma etc. mas, também, ao conjunto de discursos e práticas vinculados a estas. E, vale acrescentar, a uma outra precisão, particularmente, quanto ao emprego que fazemos da palavra componente. Por que não utilizamos saberes ou paradigma disciplinar? Pelo

simples fato de que a palavra componente vai ao encontro da idéia de composição ou de natureza composta, sem desmerecer a importância de cada saber no amálgama de saberes docentes.

Saberes relacionais e trabalho interativo

Quinta, e última característica, os saberes dos docentes são relacionais, isto é, são frutos das interações produzidas pelo docente no seu trabalho e em decorrência da sua atividade profissional. Mais que isso, segundo Tardif (2000a), o objeto do trabalho docente são seres humanos, e isso traz uma série de conseqüências para os saberes dos professores que portam as marcas do seu objeto de trabalho. A primeira delas é que, agindo sobre seres humanos, o docente vê-se confrontado com a individualidade de cada aluno. Mesmo tendo que se dirigir a um grupo, o docente é chamado a responder por cada aluno em particular, suas necessidades individuais e situacionais bem como sua evolução a médio prazo. Isso exige do docente a capacidade de abstrair as leis gerais sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, por exemplo, a fim de responder às demandas de indivíduos concretos, de carne e osso, que freqüentam sua sala de aula.

A segunda conseqüência, é que o saber profissional possui um componente ético e emocional, visto que o “ensino é uma prática que produz mudanças emocionais inesperadas na trama experiencial da pessoa docente” (Tardif, 2000a, p.17), suscita questionamentos, envolve emoções e surpresas, se apóia em valores, mobiliza uma grande disponibilidade afetiva, assim como exige do professor uma capacidade de discernimento para agir. Nesse sentido, seu trabalho não gira apenas em torno do conhecimento do outro, ou do desenvolvimento de um olhar para o outro, mas provoca um conhecimento de si mesmo.

A terceira conseqüência é que o trabalho interativo exige o desenvolvimento de diferentes qualidades, como a capacidade de negociação e a tolerância. A capacidade de negociação está na base do trabalho do professor pois, para intervir em sala de aula, ele precisa contar com a cooperação do outro. Embora possa lançar mão de sua autoridade e de punições para alcançar a colaboração, a participação ou o silêncio em sala de aula, o professor só consegue que seus alunos apreendam se eles estiverem mobilizados, e isso exige o reinvestimento contínuo, a negociação constante e a tolerância para trabalhar com a individualidade de cada um e, ao mesmo tempo, dar conta de um grupo que está sob sua responsabilidade.

É, pois, considerando os saberes como relacionais e interativos que nos preocupamos em pôr em evidência o *rapport*²⁷ à docência, aos pares, aos alunos etc. que os professores desenvolvem. Por exemplo, nos interessamos em como eles vêem a dupla tarefa de formação e de instrução de seus alunos; como equacionam seus objetivos e interesses pessoais, as finalidades e objetivos escolares contidos nos programas, os interesses e necessidades de seus alunos, as demandas oriundas do trabalho coletivo (entre pares) no âmbito da organização escolar etc.

Assumir essa postura implica tomarmos os conhecimentos dos docentes na sua perspectiva situacional, isto é, seus conhecimentos postos em ação, relatados a partir de critérios de seleção definidos pelo próprio depoente; ficarmos atentos ao modo como o professor diz empregar os conhecimentos adquiridos durante a formação profissional, assim como aos saberes relativos aos princípios e valores que os professores possuem com relação ao seu trabalho e a si próprios como docentes. Do nosso ponto de vista, os conhecimentos que dizem respeito a esses princípios, valores e julgamentos que os professores têm sobre si mesmos, seu trabalho e sobre a relação que estabelecem com os alunos e pares oferecem pistas interessantes quanto à própria relação que desenvolvem com seus saberes profissionais.

Com as cinco características expostas, acreditamos dar conta de nossa visão a respeito dos saberes dos docentes, bem como de algumas das principais opções metodológicas assumidas em nosso percurso investigativo. Evidentemente, outras poderiam ter sido indicadas e descritas, bastaria que estabelecêssemos um outro recorte e ou ângulo de análise. Uma última característica, contudo, ainda deve ser destacada. Esta diz respeito ao caráter discursivo dos saberes dos docentes. Como se trata de um elemento importante em relação ao tipo de investigação que desenvolvemos, apoiada na interlocução direta com nossos depoentes, por meio de uma entrevista semi-estruturada, trataremos dele separadamente. A seguir, apresentaremos como foi realizada a nossa pesquisa e o perfil de nossos depoentes.

27 Utilizamos aqui a palavra *rapport* e não relação para fazer uso da força dessa expressão na língua francesa.

2.2 Conversando com os docentes sobre os seus saberes

As características apresentadas fundamentam várias de nossas escolhas na análise dos saberes dos professores. Resta-nos, ainda, explicitar por que optamos pela entrevista como instrumento privilegiado na coleta de informações sobre os saberes dos docentes. Inicialmente, a escolha deve ser tomada como uma decorrência natural de nosso objeto de estudo. Lembremos que nosso interesse é saber o que os professores dizem e pensam a respeito dos seus próprios saberes, considerando a orientação disciplinar presente tanto no seu trabalho quanto na sua formação. Nesse sentido, e, também, com base em Raymond (1993); Tardif e Lessard (1999) e Tardif (2002), optamos por considerar “saber dos docentes” tudo o que nossos depoentes julgam, eles mesmos, como saberes próprios ao seu ensino e à atividade que realizam, isto é, os conhecimentos, as competências, as posturas, os valores e princípios, o saber-ser, o saber-fazer etc., enfim, os saberes adquiridos, transformados, apropriados, construídos, que remetem às suas experiências como professores. Além disso, esta opção deve-se, também, ao fato de acreditarmos na capacidade argumentativa dos professores sobre os seus saberes (Tardif e Lessard, 1999), o que não quer dizer que consideremos saberes dos docentes apenas aquilo que é da ordem do discurso, mas que, tendo em vista nosso objetivo de captar o que pensam e dizem, estamos conscientes das possibilidades e limites dessa opção. Por esse motivo, julgamos pertinente tecer algumas considerações sobre a “natureza discursiva dos saberes dos docentes” (Tardif e Gauthier, 1996; Tardif e Lessard, 1999; Tardif, 2002).

2.2.1 Os saberes dos docentes e seu caráter discursivo

Buscando dar conta da diversidade e, sobretudo de alguns excessos, presentes nos estudos sobre os saberes que, a partir do enfoque cognitivista, tomam o professor como hiper consciente e hiper racional; e, das abordagens etnográficas, que consideravam tudo como saber, Tardif e Gauthier (1996) buscaram definir os saberes dos docentes apelando para a idéia de racionalidade, isto é, para a capacidade do sujeito de raciocinar, refletir, sobre suas ações e pensamentos. Nesse sentido, os saberes dos docentes eram definidos pelo seu caráter argumentativo e pela capacidade do docente de justificar seus pensamentos e ações. Isto é, eram relacionados à atitude discursiva, que se desdobra no

horizonte do outro e em vista dele, que tenta validar, com a ajuda de argumentos e de operações discursivas e lingüísticas, uma proposição ou ação.²⁸

Segundo estes autores, a exigência da racionalidade – que não é aquela fundada unicamente no conhecimento e na cognição, mas, sim, na perspectiva do saber argumentativo –, fornece pistas para as pesquisas sobre os saberes docentes porque permite restringir o campo de análise aos discursos e às ações em relação às quais os atores são capazes de apresentar uma ordem qualquer de razões para justificá-las. Assim, não é suficiente que o professor faça qualquer coisa para se denominar de saber, *savoir-faire*, é preciso que ele saiba por que faz essas coisas ou por que faz desta ou daquela forma. E, na mesma linha, não basta que o sujeito saiba dizer bem alguma coisa para saber do que fala. (Tardif e Gauthier, 1996; Tardif, 2002). E isso não quer dizer tomar o professor como hiper-consciente, hiper-racional, ao contrário, sua racionalidade deve ser vista dentro de um contexto fortemente marcado pelo saber social, pelo saber prático, pelo saber partilhado com os demais atores sociais. Um saber que obedece a diversas lógicas, enraizado em motivos e razões nem sempre reveladas, interpretações que chamam a si julgamentos variados. E não se trata de uma construção apenas teórica sobre o saber, mas se refere a uma competência, a uma capacidade essencial a ser desenvolvida pelos professores. O saber docente é delimitado, como todo discurso ou ato sobre o qual o praticante é capaz de fornecer as razões que lhe deram origem, bem como as motivações que o desencadearam. A exigência de racionalidade, porém, não é tomada pelos autores com um caráter normativo: “ela não determina conteúdos racionais, mas se limita a colocar em evidência uma capacidade formal” (Tardif 2002, p.199).

A idéia de um saber argumentativo, tal como avançam estes dois autores, oferece algumas pistas para nosso trabalho, trata-se de um saber discursivo que se constrói e também se reelabora no momento em que o professor, fazendo uso de sua capacidade

28 Complementando o que dissemos, Tardif e Gauthier estão dirigindo sua crítica aos excessos etnográficos e aos reducionismos das abordagens centradas na cognição, no conhecimento dos professores, as quais obscureceram a possibilidade de se desenvolver uma idéia mais precisa de saber docente. Os primeiros, porque transformaram tudo em saber, toda a produção simbólica, toda construção discursiva, toda a prática orientada e até toda forma humana de vida foram tratadas como se procedessem de um saber, decorrendo daí a fragilidade e imprecisão dessa noção. Os segundos, porque definiram os docentes como sujeitos dotados de racionalidade, fundada essencialmente no conhecimento, nos processos cognitivos. Pois bem, segundo eles, essa noção de sujeito epistêmico e de formação centrada no conhecimento, pode ter trazido lá as suas contribuições, mas ela também pode ser bastante reducionista, principalmente quando se tem por meta a formação de professores capazes de compreender a escola, o professor, a sua ação, o seu próprio discurso.

lingüística e de reflexão, desenvolve os argumentos para os seus atos e pensamentos. Porém, ela comporta suas limitações, pois, por exemplo, as ações e ou pensamentos em relação aos quais não somos capazes de oferecer um conjunto de argumentos e justificativas deixam de ser um saber ou de existir na consciência do professor? Acreditamos que não. A capacidade discursiva é, portanto, limitada, mas ela decorre das razões apresentadas pelos atores, com todas as suas idiossincrasias, e do contexto no qual eles falam e agem. Mas, contudo, também, não é uma banalidade dizer que todos nós usamos o recurso da argumentação quando queremos justificar algo, seja por escrito, seja através de nossa própria fala.

Certo, também, é que esse tipo de estratégia que prioriza a fala e o discurso como fonte primária de investigação comporta suas limitações, pois perde-se o olhar externo do pesquisador sobre a ação, através da observação. Assim como o inverso, da mesma forma, comportaria limites da mesma ordem, como a não inclusão dos argumentos do sujeito da ação. Um exemplo interessante, combinando esses dois recursos são os estudos sobre cognição situada, no âmbito da ergonomia do trabalho, onde muitos pesquisadores lançam mão da observação e do *stimulate-recall*, isto é, após a observação e registro minuciosos da situação, parte-se para uma entrevista na qual o docente é estimulado a verbalizar sua ação e os motivos que o fizeram agir de uma ou outra forma. Isto é, busca-se cruzar dados extrínsecos e intrínsecos ao fenômeno estudado (Durand, 2002). Porém, temos que ter em conta que esse tipo de estudo objetiva relacionar a ação ao pensamento (através de esquemas) que se produz e, ou vice-versa. Além disso, procura interpretar e modelizar com um refinamento extremamente apurado, situações que vão sendo recortadas (*decoupage*) e tipificadas (enquadradas em situações típicas/tipo).

Não temos aqui essa pretensão, pois nosso interesse é pelo que os professores dizem dos seus saberes, o que não seria captado através da observação. Acreditamos que, por meio da entrevista, mobilizamos o discurso dos professores sobre os seus saberes. Nesse sentido o discurso é tratado enquanto uma capacidade, e, ao mesmo tempo, uma possibilidade, que faz emergir a natureza reflexiva dos docentes em relação àquilo que são, conhecem, fazem, pensam, julgam etc. usando sua racionalidade, com todas as contradições e idiossincrasias que possam estar presentes em sua fala. Em nosso estudo, portanto, julgamos ser importante deixar emergir as contradições, as incoerências e, mesmo, aquilo que o professor deseja nos fazer crer, sem obscurecer a trama social mais

ampla que envolve os argumentos que ele constrói para si, alguns implícitos, na medida em que vai respondendo às questões de entrevista.

Essa capacidade discursiva, contudo, com todas as suas limitações, traz à tona algumas questões interessantes, que foram apuradas por Tardif e Lessard (1999) e Tardif (2002), apoiados em Giddens (1987), Habermas (1987), Shavelson e Stern (1981). Trata-se da “consciência profissional” dos professores. A idéia central destes autores é a seguinte : um professor, como qualquer outro profissional, age em função de idéias, motivos, projetos etc. em relação aos quais ele, de um modo geral, é capaz de explicitar, argumentar, dar conta de explicar quando alguém o interroga sobre sua prática, projetos, decisões etc. Esse conhecimento corresponde ao “conhecimento profissional” dos docentes e refere-se às suas condutas, seus comportamentos intencionais dotados de significados, aos quais podemos ter acesso a partir de seu discurso (verbal ou mental) de diferentes formas : justificação, narrativas explicativas, seqüência de informações, reflexão a *posteriori* etc.

Evidentemente que, sendo derivado das condutas e da consciência do sujeito, esse conhecimento é limitado, visto que o docente, como qualquer outro ator social, não pode ser absolutamente consciente de tudo o que faz ou pensa! Além disso, das suas ações decorrem conseqüências imprevistas, cuja existência ele ignora. Nesse sentido, inspirados em Habermas (1987), os autores vão dizer que se pode acessar o conhecimento de duas formas : uma, através do discurso, motivos, argumentos, razões e significações que o sujeito atribui a sua atividade, com o intuito de revelar a face intencional da mesma; outra, através das regularidades presentes nesse discurso e nas atividades dos docentes de um modo geral, objetivando a face não intencional. Isto é, de um lado têm-se o ator, o sujeito que nos apresenta o seu ponto de vista sobre o fenômeno; de outro têm-se as regularidades presentes no seu discurso individualmente e naquele de um grupo de professores. E são essas regularidades que podem ser confrontadas com o que se conhece no âmbito da pesquisa sobre os saberes docentes, por exemplo, com dados estatísticos ou descritivos quando se trata de um coletivo e ou de uma categoria profissional.

A idéia de “consciência profissional” parece interessante. A partir dessa idéia, contudo, emergem determinadas conseqüências para a pesquisa, que os próprios Tardif e Lessard apontam. Primeiro, há que se ter em conta que a relação entre o conhecimento e a atividade do docente nunca é totalmente transparente, afinal, não fazemos tudo o que dizemos e queremos e não agimos exatamente como pensamos que agimos, de modo que a

consciência é limitada, assim como o conhecimento discursivo da ação parcial. Segundo, em sua prática, o professor desenvolve competências, regras, recursos que vão sendo incorporados ao seu trabalho sem que ele tome consciência disso. Nesse sentido, o “saber-fazer” é mais amplo que o saber discursivo e, em razão disso, não é possível fazer uma teoria consistente sobre o ensino que repouse apenas sobre o discurso dos docentes, seus “saberes discursivos”, sua consciência explícita, sem levar em consideração as regularidades das ações dos sujeitos, assim como suas práticas objetivas (Tardif e Lessard, 1999 e Tardif, 2002).

De todo o modo, eles também salientam que é preciso ter em conta que a “consciência discursiva” ou “consciência profissional” repousa sobre uma prática, sobre rotinas, isto é, ela é submersa no seu trabalho, emerge do mesmo, tanto quanto o influencia.²⁹ Trata-se, portanto, de uma “consciência prática” do professor que corresponde a tudo o que o professor sabe fazer e dizer na ação (Giddens, 1987 *apud* Tardif e Lessard, 1999). A “consciência discursiva” é uma parte do “saber-ensinar”, porém a prática profissional, incluindo a “consciência prática” são elas próprias enraizadas na vida e na experiência pessoal do docente e portadoras de conseqüências não intencionais e não explícitas.

Enfim, ao trazermos essa discussão para o nosso trabalho, estamos querendo mostrar que conhecemos os limites de trabalharmos com o que nos dizem os professores sobre seus saberes; que nossa escolha pela entrevista é decorrente de nosso objeto de investigação, de modo que não tínhamos outra forma mais apropriada para acessá-lo se não por meio da entrevista; que o fato de colocarmos em evidência o discurso dos professores não quer dizer que reduzimos seus saberes única e exclusivamente a categorias discursivas; e que, contudo, estamos apelando para a consciência profissional do docente, que não deixa de estar enraizada em sua prática, nos seus saberes-fazer, na sua consciência prática. Nesse sentido acreditamos que sua consciência profissional é também portadora de uma consciência prática no interior de uma relação de duas vias, isto é, elas se influenciam mutuamente. Além disso, também acreditamos na capacidade de construção do saber do professor pelo discurso, no momento da interlocução, ainda que com suas limitações.

²⁹ Vale mencionar que, quanto a esse aspecto, Tardif e Lessard (1999), do mesmo modo que Tardif (2002), apelam para o conceito de rotina de Giddens (1997). Segundo eles, a rotinização é um conceito básico na vida humana, “indica que os atores agem através do tempo, fazendo das suas próprias atividades recursos para reproduzir essas mesmas atividades” (Tardif, 2002, p.215-216).

Acreditamos que nossos entrevistados não são neófitos no assunto e tampouco hiper-rationais ou hiper-conscientes. Pensamos que o diálogo estabelecido durante a entrevista permite ver com lentes de aumento, digamos, um lado, uma faceta dos saberes dos docentes, através de seus atores, escolhidos como interlocutores privilegiados em nossa investigação.

2.3 Nosso percurso durante a investigação

Buscando pôr em evidência a concepção dos docentes da Educação Básica do Ensino Fundamental de 5^a. a 8^a. série a respeito dos seus saberes profissionais – considerando o peso, significado e lugar dos componentes disciplinares presentes na sua formação e no seu trabalho –, entrevistamos vinte e três professores que atuam em cada uma das diferentes disciplinas, matérias ensinadas, que compõem o currículo escolar, nesse nível de ensino, em escolas do município do Rio de Janeiro.

Ao selecionarmos nosso grupo, amostra intencional, procuramos privilegiar, como interlocutores, professores que : 1) lecionassem em diferentes estabelecimentos de ensino, isto é, que preferencialmente não trabalhassem na mesma escola; 2) contemplassem diversas fases na carreira docente, mas que tivessem um mínimo de 5 anos de inserção no magistério; 3) representassem os dois gêneros mais ou menos equilibradamente; 4) demonstrassem interesse pelo estudo e, sobretudo, desejassem dizer alguma coisa sobre o seu trabalho e saberes.

Nossos critérios decorrem de vários motivos. Primeiro, uma das razões centrais de termos buscado professores atuando em diferentes realidades de trabalho, deve-se à compreensão de que este elemento constitui uma característica central e uma das regularidades da profissão docente no Brasil, isto é, a diversidade quanto às condições de exercício da profissão. Essa diversidade, contudo, não é só decorrente do fato dos contextos de trabalho serem diferenciados, mas, também, dos professores trabalharem em mais de um estabelecimento de ensino, isto é, possuírem mais de um emprego. Esse contexto variado que procuramos privilegiar, do nosso ponto de vista, põe em evidência nossa problemática quanto aos componentes disciplinares em relação à formação, ao trabalho e aos saberes dos nossos depoentes. Ao contrário, se tivéssemos centrado nosso estudo em um estabelecimento apenas, certamente, teríamos que levar em conta, e de maneira aprofundada, o clima institucional em relação ao grupo analisado, o que poderia obscurecer o aspecto da diversidade que, justamente, queremos ressaltar. Além disso, essa

é, também, uma forma de pôr à prova a ênfase que estamos dando aos componentes disciplinares, verificando sua força em diferentes contextos de atuação profissional.

Quanto a entrevistar professores em diferentes idades e fases da carreira docente, nossa escolha deve-se à intenção de reunir jovens professores em exercício e professores com bastante experiência na profissão. Como mencionamos antes, com base em Hüberman (1989, 1992); Raymond, Butt e Yamagishi (1993); Mukamurera (1998) e Tardif (2002 e 2001) etc., a percepção dos professores sobre os seus saberes muda com o passar dos anos. Além disso, desenvolvem uma relação diferente com seus conhecimentos, saberes e competências em diferentes fases da carreira. E, ainda, se os saberes são temporais e edificados durante o processo de socialização profissional e até pré-profissional, nosso interesse é, também, verificar em que medida os componentes disciplinares perduram e atravessam a formação e as práticas destes professores ao longo de suas carreiras. Procuramos, também, selecionar homens e mulheres, atendendo ao princípio de que estes, como vários estudos sobre o gênero têm mostrado, desenvolvem uma relação diferenciada quanto ao trabalho, à docência e aos seus saberes (Louro, 1997 e 2001; Tardif e Lessard, 1999; Tardif, 2002 e 2001 etc.).

Por fim, procuramos professores que estivessem interessados no estudo e desejosos de partilhar suas experiências, saberes e, sobretudo, concepções acerca do que sabem, ensinam e são como profissionais. Este, sem dúvida, era um critério fundamental para o bom andamento das entrevistas que exigiam do entrevistado um interesse particular pelo tema e disponibilidade para dele tratar.

Em relação à forma de acesso aos professores, partimos de um informante, que já conhecíamos, e, a partir daí, um professor foi indicando o outro, tal como uma bola de neve, se a metáfora faz sentido. A amostra, intencional, foi sendo construída a partir de nossos critérios, porém, sabemos que, no processo de indicação, os professores elegiam seus próprios parâmetros quanto ao perfil do informante que consideravam mais apropriado para participar de nosso estudo. Por exemplo, fazendo uso das expressões que alguns dos nossos depoentes utilizaram: *interessante, competente, engajado, experiente, inteligente* etc. Essa forma de construir o grupo de interlocutores trouxe vários benefícios para o trabalho, entre outros aspectos, foi possível contar com professores que se enquadravam em nossos critérios iniciais e, ao mesmo, tempo, acessamos um grupo extremamente qualificado profissionalmente, isto é, com um bom nível de formação; em constante atualização através da formação contínua; com um bom domínio dos

conhecimentos específicos da sua área; habitados pelo seu trabalho e pela educação. Assim, além de corresponder aos nossos critérios, o grupo com as características descritas apresentou muita disponibilidade e interesse em participar do estudo. Contamos efetivamente com professores que tinham algo a dizer sobre o seu trabalho, formação e saberes. Quanto ao número de professores, foi estabelecido mais pelo esgotamento das informações do que pelo critério que originalmente havíamos estipulado, três por disciplina (a fim de ter sempre uma posição a mais no caso de um empate, digamos assim, entre a posição de dois professores de uma mesma área). Contudo, garantimos um mínimo de dois depoimentos por disciplina, para não nos fecharmos na posição de apenas um interlocutor.

Quanto ao tipo de entrevista, buscamos um modelo semi-estruturado, adequado ao quadro conceitual teórico e metodológico que está na base desse estudo (Hüberman e Miles, 1991). O quadro conceitual nada mais é do que a identificação do problema, questões de pesquisa, sujeitos e contexto privilegiado para dar conta do tema de nossa pesquisa. Ele não é fixo, é dinâmico, na medida em que a literatura e os dados vão tornando mais refinados os questionamentos, os papéis, a posição dos sujeitos, assim como o contexto investigado. Com base em nossa questão de pesquisa, procuramos abarcar os três eixos de análise, focalizando a aprendizagem do *métier*; os saberes na base da profissão e o trabalho curricular de nossos depoentes.

Procurando testar nosso instrumento de entrevista, realizamos, primeiramente, um pequeno estudo piloto. Feitos os ajustes necessários, passamos à sua aplicação. Em média, as entrevistas duraram 1h30 min e foram gravadas com o consentimento de nossos depoentes. Em seguida, realizamos um exame preliminar das entrevistas transcritas, integralmente, verificando em que medida elas nos encaminhavam para o esclarecimento de nossas questões. Isso nos levou a uma primeira categorização que serviu de base para futuras análises. Nesse momento, solicitamos a uma colega que, tendo por base nosso instrumento de entrevista e categorização inicial, procedesse sua leitura e categorização dessas mesmas entrevistas, a fim de conferir os dados que estavam sendo coletados. Partimos, então, para o trabalho de realização das demais entrevistas, 23 no total, sendo quatro professores de Artes; dois de Educação Física; dois de Ciências; três de Geografia; quatro de História; dois de língua estrangeira; três de Português e três de Matemática. Uma vez completado o trabalho, procedemos à transcrição, sempre integral, das entrevistas que foram exaustivamente lidas, tendo em vista nossas questões de pesquisa.

Ainda com relação às entrevistas, foram realizadas nos mais diferentes lugares, horários e momentos. Nas escolas onde os professores trabalhavam, após ou entre suas aulas; em suas casas; durante a semana e, até mesmo, no final de semana; pela manhã, à tarde ou à noite. Salientamos esse aspecto, sobretudo porque denota a disponibilidade e interesse de nossos depoentes que, mesmo sobrecarregados com seus empregos, encontraram brechas no seu tempo para nos atender.

Na análise, fomos inicialmente classificando as respostas dos docentes em blocos, segundo cada eixo analisado. Sempre lidando com o que é particular e com o que é regular no discurso dos nossos depoentes, fomos reagrupando e cruzando os dados segundo os três eixos de estudo. Em nossa análise, na maior parte do tempo, buscamos identificar a visão do coletivo de professores em relação a cada conjunto de questões. Em um momento, apenas, no Capítulo 4, agrupamos suas falas por disciplina, a fim de dar mais peso ao caráter disciplinar e verificar se, entre pares, existe uma posição mais ou menos comum sobre a matéria ensinada.

Antes de trazer para a discussão nossos achados, apresentamos uma breve descrição dos interlocutores e suas condições de trabalho, de modo a oferecer um panorama geral do grupo de professores que participou do estudo.

2.4 O perfil dos entrevistados e suas condições de trabalho

O grupo estudado é formado por vinte e três professores da Educação Básica, atuando na cidade do Rio de Janeiro, nas séries finais do Ensino Fundamental (5^a. a 8^a. série). É composto por docentes oriundos das diferentes disciplinas e/ou campos de conhecimento que compõem o currículo nesse nível de ensino, sendo que : quatro ensinam Artes – Artes Visuais (2), Música (1) e Teatro (1) -, dois ensinam Ciências, dois Educação Física, três Geografia, quatro História, dois Língua Estrangeira – Francês (1) e Inglês (1) –, três Matemática e outros três Português. Quanto às suas características, o grupo é bastante variado, relativamente a gênero, idade, tempo de experiência e salário, tal como nos dados apresentados no estudo intitulado O Perfil da Escola Brasileira (Veiga Filho *et al*, 1999), realizado a partir de dados do SAEB- MEC/INEP - 1997, como poderemos constatar pelos tópicos que se seguem.

Gênero e idade

O grupo é formado por dezesseis mulheres e sete homens. Embora tivéssemos buscado equilibrar nossa amostra, mesmo assim, o número de mulheres acabou sendo superior ao dos homens, e isso por razões óbvias. Segundo dados do SAEB/97,³⁰ entre os alunos da 4^a. série, apenas 4% têm professores do sexo masculino; no caso dos alunos da 8^a. série, mesmo que o percentual de professores do sexo masculino aumente, apenas 28% dos alunos possuem professores homens³¹. Isto evidencia que o magistério no Ensino Fundamental brasileiro é uma carreira essencialmente feminina, assim como a escola primária de muitos outros países, tanto na América do Norte como na Europa (Vaniscotte, 1996; Louro, 2001).

A média de idade dos docentes é relativamente jovem, 33 anos, correspondendo à média do SAEB/97, que aponta para, entre 31 e 45 anos, a média de idade dos professores dos alunos da 4a. série (49%), da 8a. (56%) e do 3º. ano do segundo grau (48%). Para se ter uma idéia mais precisa da idade do grupo investigado, entre 26 e 30 anos estão quatro professores (17,39%); entre 31 e 35, seis (26,08%); entre 36 e 40, três (13,04%); entre 41 e 45 dois (8,6%); entre 46 e 50 três (13,04%); entre 51 e 55, três (13,04%); e entre 56 e 60 dois (8,6%), sendo que, na ocasião das entrevistas, o professor mais novo estava com 26 anos e o mais velho com 59.

Experiência e fixação do professor no Ensino Fundamental

O tempo de experiência no magistério, em média, é 16 anos. Comparando com os dados do SAEB/1997 temos que, 40% dos alunos de 8a. série, da escola brasileira, possuem professores com experiência profissional entre 6 e 15 anos. Em nosso estudo, o professor com menor tempo de experiência possuía apenas dois anos de prática³² e o com maior tempo, quarenta anos de atuação no ensino. Para um número expressivo de professores (16), o tempo de experiência no magistério coincide com o tempo de experiência no Ensino Fundamental, variando de dois (1) a dez anos (10) o tempo de

30 MEC/INEP. O perfil da escola brasileira. 1999.

31 Esse quadro muda consideravelmente no Ensino Médio, onde 50% dos alunos do 3o. ano do 2o. grau possuem professores do sexo masculino. (Fonte : MEC/INEP. O perfil da escola brasileira. 1999).

32 Embora em nossos critérios tivéssemos definido que entrevistariamos professores com no mínimo 5 anos de experiência, acabamos por incorporar este integrante a nossa amostra, pela disponibilidade e interesse que demonstrou em participar do estudo.

atuação em um outro nível da Educação Básica, isto é, o tempo em que o professor ficou fora do Ensino Fundamental, exercendo o magistério ou nas Séries Iniciais ou no Ensino Médio. Isso mostra que existe uma estabilidade ou uma fixação maior desse grupo no Ensino Fundamental de 5^a. a 8^a. Porém, é preciso ter em conta que o fato dos docentes deste grupo apresentarem estabilidade no Ensino Fundamental não elimina sua atuação simultânea em um outro nível de ensino, particularmente o Ensino Médio. Este é o caso de cinco professores que fizeram parte de nosso estudo. Além disso, quando falamos de estabilidade no Ensino Fundamental não significa que os professores estejam fixos no mesmo estabelecimento. Com algumas exceções, a quase maioria dos entrevistados possui percursos bastante variados em termos de experiências profissionais no ensino, até se fixarem nas escolas atuais.

Número de empregos e vínculo institucional

O número de empregos, ou de inscrições como docente, varia de um professor a outro. Excetuando-se dois professores, com apenas um emprego, todos os demais trabalhavam em dois ou três lugares diferentes; e ou acumulavam uma dupla regência; e ou possuíam duas inscrições em uma das escolas onde atuavam. Dos vinte e três professores que fizeram parte desse estudo, dezessete estavam vinculados à rede municipal. Deste grupo, oito possuíam dupla regência na mesma escola; quatro acumulavam uma aposentadoria do próprio município; quatro tinham duas inscrições (matrículas) na rede municipal; outros quatro acumulavam contratos na rede privada; e seis atuavam na rede estadual. Dos demais, cinco faziam parte da rede estadual de ensino, sendo que, destes, três ex-professores da rede municipal, atuando em regimes diferenciados, estavam vinculados ao Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (dois eram efetivos em regime de 40h e um atuava em regime de contratação). Os outros dois professores vinculados ao Estado do Rio de Janeiro atuavam, simultaneamente, nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, além de trabalharem em escolas particulares nesses mesmos níveis. Apenas uma professora atuava na rede federal de ensino, em um Centro Federal de Educação Tecnológica – aposentada da rede municipal depois de 25 anos de atuação, acabara de assumir este posto. Todos os professores, portanto, tinham uma experiência considerável no âmbito do ensino público e, com exceção dos dois que já citamos, tinham mais de um emprego.

Regime de trabalho e carga horária semanal

Através do número de empregos e suas respectivas horas de trabalho durante uma semana, obtivemos a carga horária semanal dos nossos depoentes que, para alguns, atingia uma média de 36h semanais. Tanto no município quanto no estado, a carga horária prevista é de 16 horas semanais, sendo 4 dedicadas à preparação de material e reuniões didáticas e 12 cumpridas em sala de aula. É preciso ter em conta, no entanto, que esse tempo tende a se dilatar, uma vez que não é só a preparação de aulas e participação em reuniões que fazem parte da tarefa docente, *tem também o tudo mais*, fazendo uso da expressão de um dos professores entrevistados. Há o tempo implicado na preparação de aulas, na produção de material didático; na visita a museus, teatros, parques e ou cinemas; no estudo e leitura da literatura especializada e dos programas de ensino; na correção dos cadernos, dos deveres e dos exames dos alunos; na participação em reuniões e conselhos de classe; na preparação dos diários de classe; no atendimento aos pais, entre outros, ações que fazem parte da atividade docente e que transcendem o *tempo de preparo* (expressão corrente entre os professores), previsto na jornada oficial de trabalho.

Quanto ao regime de 40h com dedicação exclusiva de dois dos nossos depoentes, o *tempo de preparo* é maior (uma hora para cada hora de regência), porém são acrescentadas à tarefa docente as atividades de pesquisa, extensão e, no caso destes professores, a tarefa de formação de novos docentes, ou seja, acompanhamento de estágio de universitários.

Para alguns professores, jornada de trabalho semanal engloba, também, outras atividades vinculadas ao ensino como, por exemplo, aulas particulares, ou ainda, a participação em projetos nas escolas onde atuam ou em outras instituições, constituindo uma sobrecarga de trabalho que faz parte da jornada não oficial do docente, ou seja, não consta em sua carga horária. As aulas particulares são casos esporádicos, mas que implicam o benefício financeiro. Já os projetos nem sempre são remunerados e são fruto do engajamento pessoal do professor. Estes estão vinculados a determinadas atividades desenvolvidas pelo coletivo de docentes no âmbito da própria escola; a projetos de extensão desenvolvidos junto às universidades; a trabalhos em parceria com colegas de área; a demandas de órgãos superiores, como direções da escola, Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), etc. ou à iniciativa individual do próprio docente.

Como nem sempre reverte em salário, o desenvolvimento de um projeto proporciona um ganho simbólico ao professor como : o reconhecimento do seu trabalho dentro da escola e fora dela ; o prazer de ver o crescimento e a aprendizagem dos alunos ; a

socialização de idéias com colegas de trabalho ; a atualização profissional ; entre outros, que compensam as horas extras não remuneradas. São ensaios e reuniões no fim de semana, uma hora a mais depois do expediente, um dia a mais que o professor vai à escola etc. Contudo, embora gratifiquem em termos de realização profissional pessoal, com o tempo, o professor acaba tendo necessidade de um reconhecimento oficial em termos de salário, bem como inclusão do tempo envolvido na atividade de projeto na sua carga horária semanal. Afirmamos isso com base nos depoimentos de nossos informantes que expressaram o desejo de terem essas atividades reconhecidas e integradas em sua carga horária.

A remuneração dos professores

Considerando-se suas diferentes fontes de renda (inscrições no município e ou estado, dupla regência, aposentadoria e contratos em escolas particulares), ou seja, número de empregos e modalidade de vínculo institucional, a renda mensal dos professores variava de 1050 a 1800 reais. Entretanto, tomados separadamente, têm-se os seguintes dados : no município, para um contrato de 16h de um professor nível 3 (P3), o salário estava na faixa de 600 reais por mês; no estado, a base de salário para um contrato de 16 horas de um professor nesse mesmo nível era de 450 reais mensais. Já os contratos nas escolas particulares são muito variados, pois estão vinculados à lei da oferta e da procura e ao tipo de escola privada. Segundo um dos professores, o piso do sindicato das escolas particulares era de 5 reais e 99 centavos a hora, porém esse valor varia em função das escolas.

Acumular mais de um emprego é uma prática corrente em função dos baixos salários. Entre os professores entrevistados, dezesseis atuam em mais de um estabelecimento de ensino ao mesmo tempo e dos demais, cinco possuem mais de uma inscrição na mesma escola. Se a busca por mais de um emprego é estimulada pelos baixos salários, ela também é facilitada pela carga horária de 16 horas previstas para cada inscrição, seja na rede estadual ou municipal. Como vimos, apenas dois professores concursados em regime de 40h e dedicação exclusiva se beneficiam de um salário de tempo integral, o que muda completamente a situação do professor em relação ao seu trabalho e aos investimentos que faz na sua formação. É nesse sentido que a necessidade de sobrevivência financeira, que provoca o acúmulo de empregos, foi apontada como um elemento de desqualificação do trabalho por muitos dos nossos depoentes.

Tendo apresentado como pretendemos abordar nosso objeto de estudo, passaremos, agora, à apresentação e discussão dos principais achados, oriundos dos dados coletados em nossas entrevistas, focalizando a aprendizagem do ofício docente, os saberes na base da profissão e o trabalho curricular no Ensino Fundamental de 5^a. a 8^a. série.