

## Considerações Finais

Em nossa investigação abordamos o tema dos saberes dos docentes em relação com a problemática dos componentes disciplinares (formação disciplinar, disciplinas ensinadas ou matérias escolares, estrutura curricular e orientações disciplinares), que intervêm na formação e no trabalho dos professores da Educação Básica, de cada uma das disciplinas do Ensino Fundamental de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. série. Nosso olhar esteve voltado para o que vinte e três depoentes expuseram a respeito de seus saberes, e isto, segundo três eixos norteadores : o primeiro, relativo à aprendizagem do ofício docente; o segundo, focalizando os saberes que se encontram na base da sua profissão; e o terceiro, tratando de como os professores definem seus saberes e a si próprios em relação ao trabalho curricular no Ensino Fundamental.

Considerando a relação entre os componentes disciplinares e os demais componentes (pedagógicos e práticos) presentes na formação inicial, buscamos identificar, no primeiro, **onde e como os professores aprenderam a ensinar**. O resultado de nossas análises mostrou que nossos depoentes valorizam os conhecimentos disciplinares relativos às Ciências da Educação (Psicológicos, Pedagógicos, Filosóficos, Sociológicos etc.) e, especialmente, aqueles que dizem respeito à matéria ensinada. Põem em evidência a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, mesmo com toda a sua precariedade, como um dos momentos mais importantes da formação inicial. Indicam o contato com bons professores e com a *cultura acadêmica*, de um modo geral, como pontos fortes do aprendizado do ofício docente. Contudo, pelas várias críticas que teceram à formação inicial, deixaram claro que a teoria, ou, os conhecimentos universitários adquiridos, não parecem dar conta dos saberes que consideram necessários ao ensino.

Quando começam a ensinar, os professores vão, aos poucos, percebendo que os conhecimentos disciplinares e proposicionais da formação inicial não respondem a todas as demandas da realidade, às exigências dos alunos e do cotidiano escolar. É como se boa parte deles não estivesse disponível para uso em sala de aula, de modo que são forçados a buscar conhecimentos em outras fontes. Nesse sentido, embora reconheçam a importância dos conhecimentos oriundos da formação como base inicial, logo em suas primeiras experiências profissionais, constataam que não podem aplicá-los e transpô-los total e diretamente à prática e aos problemas das situações cotidianas.

Entre os componentes pedagógicos e práticos, a Prática de Ensino foi considerada um dos momentos mais importantes na edificação dos seus saberes. Ela, porém, não é suficiente para que os estudantes, futuros docentes, possam experimentar e refletir sobre suas ações e saberes; nem para produzir rupturas com suas pré-concepções sobre o ensino, nem, tampouco, para criar uma base mais sólida de referências para o trabalho futuro. Além disso, como bem salientou um dos nossos depoentes de Geografia, ela talvez nunca venha a se igualar à prática profissional, na qual os professores em exercício são confrontados com os alunos de verdade, em um determinado contexto escolar, com as contingências do ensino, com certas condições de trabalho (salários, carga horária, plano de carreira etc.), enfim, com as exigências quotidianas da prática escolar, em situações reais de ensino.

Nesse sentido, nossos informantes ressaltaram que o exercício do magistério foi fundamental no processo de vir a ser professor. Entre os vinte e três entrevistados, dez afirmaram que aprenderam a ensinar com a prática (no ensaio e erro, com os livros didáticos, com os grupos de trabalho, seguindo livros textos, com os colegas etc.), nas diferentes instituições pelos quais já haviam passado e, é claro, nas escolas atuais, onde consideram que estão sempre aprendendo.

Junto com o aprendizado pela experiência, na prática profissional, alguns mencionaram as experiências com a formação contínua, como mestrado, especialização, cursos de aperfeiçoamento, porém, com menor ênfase, de modo que, não chegamos a aprofundar essa questão e, talvez, esta seja uma pista a ser explorada, já que, entre nossos depoentes, dois têm mestrado; mais de um concluiu um curso qualquer de especialização, e vários freqüentam ou freqüentaram cursos e seminários de aperfeiçoamento, em sua área, ou na área educacional, de um modo geral. Em contrapartida, quase todos os depoentes enfatizaram as experiências pré-profissionais, destacando-se, sobretudo, a família, os amigos, o período de escolarização, as experiências extra-classe, a participação em agremiações etc., como referências que se encontram na base da escolha da profissão, dos vínculos com a disciplina ensinada, da constituição dos valores morais e da personalidade, dos seus saberes e fazeres profissionais. Enfatizaram, sobremaneira, o ter paixão pelo ensinar, gostar da profissão e de trabalhar com crianças e adolescentes, e salientaram, ainda, suas qualidades pessoais, extroversão, gosto por falar em público, criatividade, estilo pessoal, sensibilidade, curiosidade, talento em relação ao conteúdo ensinado, aptidão para a docência, entre outras características.

Não nos pareceu, diante desses dados, que nossos depoentes sustentassem uma ideologia do dom, ou da vocação unicamente, em detrimento do aprendizado da profissão no âmbito da formação inicial. Vimos que, embora as qualidades e características pessoais tenham sido ressaltadas, especialmente quando identificadas a determinados saberes e competências mobilizados pelo professor em sua prática, elas aparecem combinadas com outros fatores, como as experiências pré-profissionais e profissionais, e, também, com a própria formação inicial. Nesse sentido, observamos que os traços da personalidade não entram em oposição com o aprender através da formação, ao contrário, eles são usados para justificar um investimento e ou uma escolha pessoal, que parece estar acima, ou, até mesmo, vir antes da formação inicial. O elo ou parâmetro de análise com relação à formação inicial, nesse sentido, passa a ser aquele aspecto singular da própria pessoa relativamente às suas experiências profissionais e pessoais.

Ao refletirmos sobre o conjunto de nossas análises sobre onde e como aprenderam a ensinar, é possível perceber que o processo de socialização profissional tem início já com as experiências pré-profissionais (Tardif e Lessard, 1999; Raymond, 1993; Raymond, Butt e Yamagishi, 1993); que são várias as fontes que estão na base do processo de socialização profissional e de edificação dos saberes; que os professores são capazes de identificá-las com uma certa facilidade, o que não quer dizer que considerem fácil separá-las uma das outras, e, ao mesmo tempo, estabelecer uma relação entre a que foi mais ou menos importante. Isto até aconteceu, espontaneamente, quando nossos depoentes localizavam determinadas situações particulares, em seus percursos formativos, que consideravam singulares ou mais importantes no aprendizado do *métier*. Assim mesmo, em alguns momentos, ficamos com a nítida impressão de que eram as questões pessoais e a própria experiência que se sobrepunham às demais, mas logo um evento ocorrido, ou mesmo um conhecimento apreendido, na formação inicial, era posto em evidência, ou, em relação com os outros aspectos, denotando um entrelaçamento entre esses diferentes fios condutores apresentados pelos professores para explicarem onde e quando aprenderam a ensinar.

Este entrelaçamento parece ir ao encontro da idéia da pluralidade das fontes que informam os saberes (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991), bem como da idéia de que os “professores utilizam com freqüência conhecimentos pessoais e um saber fazer personalizado, trabalham com programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares, relativos às matérias ensinadas, fiam-se em suas experiências e retêm certos elementos de sua formação” (Tardif, 2002b, p. 64).

Desta pluralidade de fontes das quais se originam os saberes profissionais dos docentes, observamos, então, que as experiências ocupam uma boa parte do discurso dos nossos depoentes, a própria formação é vista como parte dessa experiência formativa. São casos, eventos, situações, acontecimentos etc., citados ao longo dos depoimentos, que vão dando sentido a cada um dos relatos, e mostrando certas regularidades comuns ao aprendizado do ofício, mas, também, as singularidades de cada percurso, enraizadas na história de vida dos professores.

Procurando identificar que saberes os professores apontam como fundamentais no seu trabalho e, estes, em relação ao peso, lugar e significado dos componentes disciplinares, no segundo eixo, focalizando os **saberes na base da profissão**, evidenciamos uma diversidade de saberes. Agrupando-os por afinidade, verificamos que dizem respeito a : conhecimentos oriundos de campos disciplinares e científicos (alguns bem estabelecidos, outros mais recentes); saberes relacionados às finalidades educativas e princípios de trabalho; saberes experienciais e práticos, isto é, que dizem respeito ao agir do professor, ao saber ensinar, ao saber fazer etc.; posturas do professor, seu saber ser e saber agir, compreendendo qualidades e características do profissional, traços da personalidade, valores e princípios morais, e assim por diante.

Entre esse conjunto de saberes, nossos entrevistados valorizam, sobremaneira, o conhecimento da sua disciplina. O professor deve dominar muito bem os conteúdos da disciplina que ensina, eles afirmaram. O conhecimento da matéria é visto como a base de sustentação do seu trabalho, é o arcabouço teórico do professor na forma de abordar o mundo e a cultura, e é, também, um conjunto de conteúdos específicos a serem transmitidos aos alunos, embora considerem que só isso não é suficiente para ensinar. Pois eles querem que seus conteúdos sejam relevantes, interessantes, atualizados, acessíveis, úteis, compreensíveis à sua clientela. É aí que entram os outros conhecimentos, e nisso nos aproximamos dos achados de Shulman (1986b, 1987), quanto ao conhecimento pedagógico da matéria ensinada, visto que, no esforço para tornar os conhecimentos acessíveis, atraentes etc. aos seus alunos, o professor acaba lançando mão de outros saberes e conhecimentos e, ao mesmo tempo, termina desenvolvendo um saber que é o próprio conhecimento pedagógico da disciplina que ensina. Desse modo, a ênfase sobre o conhecimento disciplinar não se restringe ao simples domínio de conteúdos, estando em relação com os demais saberes. Além disso, os professores acreditam no caráter formativo dos seus conhecimentos disciplinares. Nesse sentido, os outros conhecimentos,

competências, saberes que mobilizam e necessitam no seu trabalho não têm mais ou menos importância que o conhecimento da disciplina ensinada porque estão integrados a ele formando o conjunto de saberes que precisam para transmitir conhecimentos e da socializar seus alunos. Os conhecimentos disciplinares, assim como os demais, compõem o conhecimento pedagógico da matéria e, ao mesmo tempo, igualam-se a ele em importância.

Ainda com relação aos conhecimentos da disciplina ensinada, percebemos que, embora exista uma convergência entre os professores de um mesmo campo, quanto à compreensão dos conhecimentos na sua área, ainda assim, eles aportam nuances específicas a esses conhecimentos, a partir de suas próprias experiências e do modo como os reinterpreta. Isto também se verificou entre professores de campos diferentes. O que queremos dizer é que parece haver, entre nossos entrevistados, uma cultura bem instalada da disciplina ensinada, embora cada professor reinterprete os conhecimentos do seu campo a seu modo; e, ao mesmo tempo, exista uma cultura comum de saberes do ensino, sobre o ensino, enfim, dos saberes profissionais, que parece ser partilhada por todos os entrevistados, independente de suas áreas específicas.

Quanto à natureza, analisando esse conjunto dos diferentes saberes mencionados por nossos depoentes, percebemos que nossos dados vão ao encontro da idéia de que os saberes docentes são plurais, heterogêneos, amalgamados, complementares, sincréticos (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Raymond, 1993; Tardif e Lessard, 1999; Tardif, 2002 etc.).

Plurais, porque, tal como vimos na aprendizagem do ofício (Capítulo 3), e, também, nas características dos saberes (Capítulo 2), são oriundos de fontes diversas, das experiências pré-profissionais, isto é, das experiências pessoais, familiares e discentes; são originários da formação profissional, seja ela inicial ou contínua; são, também, decorrentes das experiências profissionais, e, no âmbito destas, dos programas e conteúdos a serem ensinados.

Heterogêneos, porque envolvem os conhecimentos, as competências, o agir profissional, os saberes ser e fazer, as formas de ser e estar na profissão, que se confundem com valores, princípios morais, qualidades e características pessoais etc.

Amalgamados, porque formam um todo, um conjunto, um núcleo, não importa o nome, já que são vários os saberes que o professor mobiliza na prática profissional, ainda

que sejam provenientes de fontes diferentes. E é na prática que esses saberes se articulam, como disse Queiroz (2001): “as fontes das quais se originam os saberes podem ser variadas, mas é na prática que o amálgama se forma”<sup>44</sup>. Além disso, trata-se de um amálgama bastante maleável e dinâmico, isto é, não se trata simplesmente de um conhecimento armazenado na memória, na forma de estoque. Por estar relacionado aos saberes mobilizados pelos professores em sua prática, o amálgama está sujeito a transformações, visto que os saberes vão sendo adaptados, rearticulados, construídos, reordenados, reinvestidos e reconstruídos em função das diferentes situações que o professor vivencia. Nesse sentido, a idéia que parece melhor dar conta desse processo é a de saberes e ou conhecimentos trabalhados (*connaissances ouvragées*), explorada por Tardif e Lessard (1999) e por Tardif (2002).

Complementares, porque existem em relação, um complementando o outro, segundo, o valor e a utilidade que o professor lhes confere na situação. Os saberes indicados por nossos depoentes, nesse sentido, não são excludentes, lembremos como eles enfatizaram que não existe um saber mais importante que outro, e que, ao contrário, o professor precisa de um conjunto de saberes para atuar. Mais que complementares, observamos que os saberes possuem uma natureza compósita ou composta (Tardif e Lessard, 1999), isto é, os diferentes saberes, de lógicas e natureza distintas, reunidos nos saberes profissionais, não se sobrepõem, ao contrário, se compõem, se reorganizam, se articulam etc. a fim de que o professor possa dar conta das demandas provenientes do seu trabalho com o ensino.

E, finalmente, os saberes são sincréticos, no sentido de que, não é possível, como nos mostra Tardif (2002b), querer encontrar uma unicidade, ou coerência teórica, nesse conjunto de saberes. Embora, talvez, possamos encontrar, isto sim, uma coerência pragmática e biográfica, como no exemplo do artesão com suas ferramentas, apresentado por este autor.<sup>45</sup> Isto é, os saberes fazem parte de uma mesma caixa, ou do mesmo amálgama, pois foi o professor que os adotou, construiu, reorganizou, adaptou etc., durante o seu processo de socialização profissional, e, são os saberes desse amálgama, ou dessa

---

44 Palestra proferida durante o debate-lançamento da Revista Educação e Sociedade, no. 74, abril, 2001. Unicamp, Campinas, São Paulo.

45 Segundo este autor, “A associação existente entre todas as ferramentas e a relação do artesão com todas as suas ferramentas não é teórica ou conceitual, mas pragmática : elas estão todas lá porque podem servir a alguma coisa, ou ser solicitadas no processo de trabalho. Ocorre o mesmo com os saberes que fundamentam os saberes dos professores de profissão”. (Tardif, 2002b, p.65)

caixa, que o professor vai mobilizar diante das necessidades impostas pelas diferentes situações com o ensino. Dessa forma, a associação entre os saberes vai sendo feita no próprio processo de trabalho. E a escolha do professor, nesse sentido, não é uma escolha teórica ou conceitual, é pragmática, o que não quer dizer que os “saberes tácitos” (Schön, 1983) que o professor mobiliza não possam se basear em fundamentos teóricos e conceituais.

Daí dizer-se que os saberes são também hierárquicos. O professor pode mobilizar vários saberes na ação, mas ele não utiliza todos os seus saberes sempre, por isso falamos de uma hierarquia relativa. Às vezes, alguns saberes acabam sendo mais necessários que outros, para resolverem determinados problemas. Assim como o artesão, que escolhe uma ou outra ferramenta, o professor acaba fazendo uso dos saberes que mais se amoldam ao tipo de situação em jogo. Como disse um dos nossos depoentes de História, é uma salada de saberes, o professor precisa de todos eles, mas é no momento da aula que a salada se hierarquiza.

Outras características foram extraídas do conjunto de saberes apresentados por nossos entrevistados. Por exemplo, são afetivos, relacionais e temporais. Essas características, como as demais, estão associadas ao trabalho dos docentes. Afetivos e relacionais porque, no seu trabalho, os professores mobilizam diversos sentimentos, tanto pela disciplina ensinada, como pelo ensino propriamente dito e, também, pelos alunos. Essa dimensão afetiva não se restringe ao gostar de alguma coisa simplesmente. Como evidenciou Tardif (2002a), ela comporta todo o aspecto sensorial e também existencial do professor em relação aos seus saberes, ao seu objeto de trabalho (o aluno), ao seu ensino e a sua missão no âmbito da educação. Temporais, porque associados ao tempo de inserção no magistério, ao tempo na carreira e também ao ciclo de vida profissional dos docentes (Raymond, 1983 ; Mukamurera, 1997 ; Hüberman, 1992).

Passemos, então, ao terceiro eixo, que abordou o **trabalho curricular**. Visando captar a relação entre os componentes disciplinares e a atividade docente, no âmbito da estrutura curricular do Ensino Fundamental de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. série, nosso interesse foi identificar como os professores situam seus saberes e se definem em relação a ele.

Inicialmente, percebemos que nossos depoentes falam do programa no plural, não só porque nos últimos anos estiveram expostos a sucessivas reformas, mas, também, porque se apóiam em várias propostas; trabalham com diferentes aportes teóricos; referenciam-se em diferentes saberes, e, principalmente, em “teorias tácitas” (Schön,

1983), adquiridas pela experiência profissional. Vimos que abordam esse assunto, sempre tendo como referência a prática concreta em sala de aula e os usos que fazem do programa. Falar do programa nesse sentido é relatar seus diferentes usos no cotidiano, remetendo, então, à vida em sala de aula e na escola.

Com relação à forma como empregam o programa, nossos depoentes funcionam no âmbito de uma negociação e adaptação contínuas, um vai e vem (Tardif e Lessard, 1999); assim como agem como um *bricoleur* (Perrenoud, 1993) e, no improvisado (Perrenoud, 1996b; Tochon, 1993). Esse processo, como mostramos durante nossa análise, é influenciado por diferentes fatores, entre os quais o fato dos professores personalizarem o programa segundo suas crenças, sensibilidade, interpretação das teorias, finalidades e conteúdos etc. nele contidos. Esta, aliás, é uma tendência que cresce com a experiência e com os anos de carreira (Tardif e Lessard, 1999), o que, também, vai ao encontro da temporalidade dos saberes. Na integração que fazem dos programas intervêm, ainda : a clientela, no sentido de que os professores buscam tornar o programa atraente e acessível aos seus alunos, o que, aliás, vai ao encontro dos achados relativamente aos saberes na base da profissão no Capítulo 4; o (des)controle ou o descaso das CREs ou Secretarias de Educação, sobre o trabalho curricular, em relação ao qual os professores desenvolvem um sentimento de ambigüidade, isto é, querem que a Secretaria acompanhe o que se faz na escola, porém, querem, também, ter a liberdade para tomar decisões e agir segundo seus próprios julgamentos; as condições de trabalho, envolvendo a precarização do trabalho docente, a pauperização da escola pública, a heterogeneidade sócio-econômica e cultural da clientela e a onda de sucessivas reformas.

Por fim, no âmbito do trabalho curricular, os professores situam o seu ensino como uma arte. Ensinar é uma arte, mas, também, é transmissão de conhecimentos e valores. Para eles, é ensinar a pensar; transformar; perseguir finalidades; estabelecer trocas, diálogo; aprender com o outro. Enfim, é uma mistura de arte, técnica, procedimentos didáticos etc. E, isso tudo, vai ao encontro de duas constatações importantes que encontramos na literatura a respeito do trabalho curricular dos professores, o *rapport à autrui* (Tardif e Lessard, 1999), e a tensão entre os objetivos de transmissão de conhecimentos e de socialização, ou a tensão entre as finalidades da disciplina e as do “esquema escolar”, isto é, as finalidades pedagógicas da instituição escolar (Chervel, 1998). Ensinar uma disciplina, ou transmitir os conhecimentos às futuras gerações, diante das demandas por socialização que cada vez mais se impõem ao sistema escolar, como



dissemos no início desta tese, coloca os professores, pelo menos para esse grupo que entrevistamos, no mínimo diante de uma situação ambígua (Borges, 1998; Hüberman, 1992; Fontoura, 1992). Muitas, vezes, durante a entrevista, quando queriam valorizar o seu trabalho ou defender seus argumentos ou estatuto sócio-profissional, os professores recorriam ao específico de suas disciplinas, em detrimento da dimensão pedagógica ou socializadora. Porém, ao mesmo tempo, sustentavam a idéia de que são, antes de tudo, professores, e que a formação é ou deve ser feita por dentro da própria disciplina, visando a socialização, o crescimento, o desenvolvimento das potencialidades dos alunos etc. A preocupação com os alunos, com sua formação, no entanto, é apenas um aspecto do *rapport à autrui*, visto que ele envolve outros aspectos que dizem respeito ao objeto mesmo do trabalho docente, o aluno (Tardif e Lessard, 1992; Tardif, 2002), e ao caráter interativo que subjaz à profissão de professor e às profissões que trabalham com seres humanos.

Diante dessas circunstâncias, nossos depoentes, contudo, não se “enganam” quanto a sua identidade de professores de... alguma coisa : Artes, História, Geografia, Educação Física, Língua Estrangeira, Português, Matemática etc. Isto é, eles são antes de tudo professores, mas professores de um conhecimento específico, de uma disciplina. Só que ensinar, como vimos, não se reduz apenas a isso, é muito mais. Nesse sentido, nossos entrevistados não se identificam com a definição de especialistas do ensino, posto que, de um lado, consideram-na uma visão redutora do seu campo de conhecimento e de seus saberes e fazeres como professores, sem esquecer que, para eles, a disciplina que ensinam é vista como uma totalidade e, em relação com outros campos de conhecimento; e, de outro, se assumem do lado do campo educacional, sentem-se responsáveis pelo ensino, atividade que integra tanto a instrução quanto a formação de seus alunos, vistos de forma indissociada.

Dois aspectos, ainda, são importantes a reter de nossas considerações em torno da análise do trabalho curricular. Primeiro, se para nossos entrevistados a divisão entre educar e instruir parece um pouco forçada, pois para eles é difícil dissociar esses dois elementos, para nós, esta também não foi uma tarefa fácil, embora isso tenha sido feito por razões analíticas. Como mencionamos nas conclusões deste terceiro eixo de análise, se concordamos com Shulman e Tardif que conhecimento pedagógico da matéria, ou o conhecimento profissional dos docentes, em parte, é fruto dessa interação do professor com os alunos em sala de aula, e resultante desse esforço do professor em tornar os

conteúdos acessíveis, compreendemos porque é tão difícil separar essas duas tarefas (Tardif e Lessard, 1999; Shulman, 1986a e 1986b), pois elas não existem dissociadas e constituem funções complementares e precípuas do projeto de escolarização nas sociedades ocidentais. Entendemos, também, porque os professores –, talvez, apoiados em sua *wisdom of practice*, “sabedoria da prática”, se assim podemos chamar, apoiados em Shulman (1986b), ou em sua “filosofia da sabedoria”, em referência à Elliott (1989) ou, ainda, em seus “conhecimentos tácitos”, com base em Schön (1983) –, não separam seu ensino dos conteúdos dos alunos, dos saberes, isto é, o ensino não existe sem os agentes escolares e implica lidar com os conhecimentos, os saberes, a cultura, no âmbito escolar, sabendo que a escola é apenas um dos diferentes modos de socialização e de apropriação de saberes.

O segundo é a idéia do ensino como Arte. Embora os professores tivessem mencionado outras definições, esta foi a que mais vezes apareceu. Até aqui, mencionamos o quanto essa definição parece dar conta da complexidade da atividade docente. Estamos de acordo com essa posição. Mas, existe um outro aspecto apontado por Tardif (2002), que parece importante para nossas conclusões a esse respeito. Segundo este autor, a definição do ensino como Arte chama para a pessoa do docente aqueles aspectos dos seus saberes, do ser e estar na profissão, que ele não consegue perceber, ou não vê realmente, como frutos do processo de socialização profissional. Isto porque essa definição faz apelo a explicações fundadas em qualidades inatas, características pessoais, talento, dom, sensibilidade, criatividade etc. O que nos remete a Schön (1983), quando diz que os profissionais, muitas vezes, relacionam às suas próprias características pessoais, a habilidade para enfrentar e solucionar problemas que encontram no seu dia-a-dia. Como nem sempre conseguem aplicar os conhecimentos disciplinares e proposicionais, baseados no modelo da racionalidade técnica, às situações e problemas da prática, eles acabam produzindo saberes em situação, os quais são comumente vistos de forma mistificada, entre os próprios profissionais, que acabam tomando esse saber como resultado de uma qualidade inata ou característica pessoal. Investigar esses saberes e torná-los públicos, segundo Schön (1983), é, nesse sentido, uma das tarefas a ser assumida pelos pesquisadores, pois que se trata de uma forma de contribuir para que estes se tornem disponíveis e desmistificados entre os próprios profissionais. Outra é levar os próprios profissionais a refletirem sobre seus saberes profissionais, apropriando-se dos processos relativos a apropriação e mobilização desses saberes em sua prática

Vamos chegando ao fim desta reflexão sobre os achados e pistas que fomos encontrando nos três eixos que nos propusemos a analisar, focalizando como os professores definem seus saberes e a si próprios, e isto em relação aos componentes disciplinares presentes, tanto na sua formação, quanto no seu trabalho. Nosso interesse por essa questão decorre do fato de que, tal como tem evidenciado a literatura, os professores desenvolvem um saber na prática profissional, que não só não se reduz, como também não se explica, unicamente, através da dimensão disciplinar ou do que estamos denominando de componentes disciplinares, embora, como evidenciamos através de nossos dados, estes estejam sempre presentes na formação e no trato com o conhecimento no trabalho dos docentes. Nesse sentido, consideramos oportuno, em nossa investigação, buscar conhecer o que pensam os docentes a esse respeito, confrontando-os com essa tensão entre componentes práticos, pedagógicos e disciplinares, a fim de verificar o peso, o lugar e o significado destes, nas concepções de saberes que possuem e transmitem.

Para finalizar, vamos então explorar nossos achados, tendo em vista nossa hipótese de pesquisa e as questões atuais que emergem sobre os saberes dos docentes no âmbito das reformas atuais sobre a formação docente.

Considerando que os professores desenvolvem um saber relacionado à profissão, um saber constituinte da sua “professoralidade” (Pereira, 1996), apesar da forte orientação disciplinar presente tanto na sua formação quanto no seu trabalho, e, ainda, partindo do pressuposto de que esses saberes são partilhados por todos os docentes que entrevistamos, que imagem podemos captar de seus saberes?

A primeira imagem que retemos é a de uma rosácea, embora já tenhamos tomado emprestada a idéia da caixa de ferramentas, empregada por Tardif (2002), bastante útil para explicar o caráter biográfico dos saberes e também como os professores mobilizam determinados saberes e ou conhecimentos e não todos, ao mesmo tempo, de acordo com cada situação. No entanto, acreditamos que o desenho de uma rosácea parece captar melhor a idéia de movimento do amálgama de saberes profissionais dos docentes. No Capítulo 2, chegamos a lançar a idéia de que, no amálgama (bloco, conjunto etc.) de saberes, por vezes são os saberes disciplinares que se encontram no seu centro; por outras, são outros saberes quaisquer, dependendo da situação. Chegando ao fim de nossa pesquisa, no entanto, percebemos que o trabalho é o núcleo articulador em relação ao qual gravitam os saberes, entre eles, os saberes disciplinares, e, que, em alguns momentos, determinados saberes são mais solicitados do que outros. Mais que isso, o que queremos dizer é que, em

função do trabalho, edificam-se, mobilizam-se e reconstróem-se os saberes oriundos de fontes variadas que compõem a rosácea.

Uma outra imagem que pensamos para nosso amálgama de saberes é a de um caleidoscópio. Em nossa investigação, é como se tivéssemos feito uma fotografia dos saberes dos nossos depoentes, é como se tivéssemos captado um desses movimentos do caleidoscópio. Assim, os saberes profissionais dos nossos depoentes se inscrevem num movimento contínuo relativo, ao trabalho propriamente dito, às contingências do ensino, aos contextos escolares, às individualidades dos atores, aos campos disciplinares dos quais são provenientes etc. Desse modo, se em nossa fotografia chegamos a captar o que é particular e específico desses saberes dos nossos interlocutores, também conseguimos identificar uma série de aspectos comuns entre eles. Por exemplo, vimos que a orientação disciplinar presente, tanto no seu trabalho, quanto na sua formação, é constituinte de seus saberes profissionais, particularmente na identificação com a matéria, na *mirada* sobre o ensino, na forma como se definem como professores de uma disciplina etc. Então isso quer dizer que seus saberes trazem as marcas de um campo disciplinar específico e de uma formação e práticas disciplinares, o que não quer dizer que seus conhecimentos sejam regidos pela lógica disciplinar única e exclusivamente. Porque, ao mesmo tempo, vimos que partilham um saber sobre o ensino e sobre a educação que é regido pelo e ao mesmo tempo é fruto do próprio trabalho docente. Nesse sentido é que seus saberes são marcados pela pluralidade quanto às fontes sociais das quais se originam os saberes, pela heterogeneidade, pela composição, pela hierarquia relativa, pelos aspectos relacionais, afetivos, temporais e assim por diante, que são, ao mesmo tempo, características dos seus saberes profissionais.

Talvez seja prematuro dizer, mas é possível tratar-se de um conjunto de saberes profissionais constituintes do conceito de professoralidade, tomando emprestado o termo de nosso colega Pereira (1996), reunindo tudo o que o docente é e foi, fez e faz de si, como sujeito (pessoa-professor).

Isso nos oferece algumas pistas para pensarmos a formação de professores atualmente? Sim, porque vai ao encontro dessa virada paradigmática que estamos vendo acontecer no âmbito das diretrizes para a formação dos professores da Educação Básica, nas quais o trabalho é visto como o *locus* central da formação, no qual deve haver a articulação entre teoria e prática; os saberes dos professores, experienciais, práticos, não importa o nome, são tomados como um dos saberes fundamentais na constituição dos

saberes profissionais; e os saberes e conhecimentos (a teoria) da formação inicial e contínua passam a ser relativizados nos processos formativos e reinterpretados em sua função formadora. No entanto, seria apressado dizer que o que foi anunciado ou o que já está dito passará à realidade num piscar de olhos, visto que é preciso ter em conta o próprio sincretismo que emerge desses saberes, o que dificulta a sua visibilidade; e, também, que existe um conjunto de práticas e discursos sobre os saberes dos docentes cuja orientação disciplinar é tão forte, que estes estão muito mais arraigados em nossos pensamentos e atos do que possamos imaginar, sobretudo, nos programas e instituições que formam os futuros professores.

Estamos falando de práticas institucionalizadas que reproduzem uma hierarquia e, não raramente, uma cisão, entre os agentes formadores de futuros professores, os pesquisadores e os professores da Educação Básica, em relação ao trato com os conhecimentos. Conseguiremos superá-las? Que implicações isso traz para os novos dispositivos de formação?

Experiências que vêm sendo postas em prática no âmbito de algumas instituições mostram que não se trata de uma simples questão de aumento do número de horas de imersão na prática, mas da qualidade da relação que se estabelece com essa prática; também não se trata de eliminar os conhecimentos teóricos (acadêmicos) em detrimento dos saberes práticos, os próprios professores de nosso estudo dão evidências do quanto valorizam os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial que, no entanto, não chegam a atingir as demandas concretas da profissão – nem mesmo os conhecimentos específicos do campo disciplinar que ensinam, na Escola Básica, são suficientes para o seu trabalho, visto que necessitam se reapropriar destes durante a prática profissional, a partir dos programas e saberes escolares a serem transmitidos. Outros exemplos podem ser tirados dos programas de formação que procuraram abolir a estrutura disciplinar em favor de uma organização curricular por eixos temáticos; e ou buscam inserir professores experientes na formação de futuros docentes e, também, na pesquisa, através de práticas de colaboração e parceria. Esses movimentos, porém, alguns bem sucedidos, ainda não foram suficientes para que se dê um outro estatuto aos saberes profissionais dos docentes nos processos formativos e na própria pesquisa. Além do que, não faz muito tempo que começamos a nos interessar pelos saberes que os professores possuem e transmitem.

Com este grupo de 23 professores, da Educação Básica, do Ensino Fundamental de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. série, foi possível verificar que existem saberes na base da profissão que nossos

depoentes partilham entre si, saberes comuns a sua professoralidade. Que seus saberes têm origem em fontes diversas, entre elas os saberes da formação inicial e contínua, particularmente, das Ciências da Educação e dos campos disciplinares que freqüentam; das experiências pré-profissionais, pessoais, familiares e discentes; das experiências profissionais, incluindo aqui o conhecimento dos programas, particularmente, quanto aos conteúdos escolares e objetivos educativos. Que seus saberes, tal qual a imagem que se forma no fundo do caleidoscópio, estão em constante movimento; ou, como no desenho de uma rosácea, têm por núcleo central o trabalho; ou, ainda, tal qual a caixa de ferramentas, dizem respeito à própria história (biografia) do professor em relação aos seus instrumentos e objetos de trabalho, a partir dos quais o professor produz um saber. Foi possível identificar, também, que existe uma tensão entre a lógica que rege os saberes desenvolvidos na formação inicial, particularmente, quanto aos conhecimentos disciplinares proposicionais, e a lógica que rege a produção e mobilização dos saberes experienciais. E que a prática profissional não é apenas o lugar onde esses saberes são amalgamados, mas, também, um *locus* de produção de saberes.

Nesse sentido, tendo em vista as reformas atuais, podemos nos perguntar como podemos integrar esses saberes à formação inicial? Se considerarmos que esses saberes têm alguma legitimidade, como poderemos captá-los de forma a contribuir para um repertório de saberes sobre a profissão docente? E todos esses saberes têm validade, isto é, são úteis e necessários ao ensino? É possível contribuir para a constituição desse repertório sem cair na sedução de assumir uma postura normativa frente a esses saberes, tal como os estudos sobre a eficácia docente? Qual é a melhor forma de acessá-los? Em nosso estudo, propusemos aos professores que nos falassem dos seus saberes segundo o que eles próprios definiam como sendo saberes na base do seu ofício, mas só isso é suficiente? Ao nos valermos dessa capacidade discursiva que os professores possuem frente aos seus saberes, não estaríamos supervalorizando essa dimensão em detrimento de outras? Não será necessário, também, investigar os modos de integração desses saberes na prática? Não seria interessante, por exemplo, acompanhar um grupo de futuros professores ou de jovens professores durante alguns anos, a fim de analisar seus processos de socialização profissional, particularmente, quanto à produção de seus saberes e, também, quanto à integração dos saberes requisitados com as novas reformas?

Com relação à pesquisa, propriamente falando, qual é o seu papel? Seria apenas de identificar esses saberes e devolvê-los aos próprios professores? Ou ela exerceria, também,

um papel crítico em relação a eles? E como os professores, considerando que produzem saberes tão legítimos quanto os dos pesquisadores, participariam desse processo?

Há alguns anos, nossos questionamentos sobre como os professores de Educação Física constroem os saberes que mobilizam em sua prática profissional, inauguraram nossa entrada em um campo de investigação extremamente rico e vasto, que nos conduziu à pesquisa atual, sobre como os professores da Educação Básica, do Ensino de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. série concebem os seus saberes, considerando a orientação disciplinar, presente tanto no seu trabalho, quanto na sua formação. Esta nos permitiu avançar um pouco mais em relação ao este objeto de estudo extremamente complexo, os saberes dos professores. Restam a explorar outras questões, como as que mencionamos anteriormente.

Em relação aos componentes disciplinares, particularmente, pensamos ser de extrema relevância investigar, por exemplo, como os próprios professores vislumbram a formação profissional dos futuros professores. Considerando seus saberes profissionais e sua experiência, o que eles sugerem para a formação dos futuros profissionais? Eles se distanciam do modelo no qual foram formados e apontam alternativas superadoras em função dos saberes que possuem e transmitem? Em nosso estudo chegamos a fazer este questionamento aos nossos depoentes, embora não os tenhamos explorado, mas já podemos anteciper que suas respostas são extremamente interessantes pois indicam que os próprios professores basculam entre um modelo superador do atual e o anterior, uma vez que temem um esvaziamento dos conhecimentos do campo disciplinar que frequentam, o que os fragilizaria ainda mais enquanto grupo profissional. Indicam a necessidade de um equilíbrio entre uma boa formação teórica e uma formação prática de qualidade, onde a primeira esteja a favor da segunda e vice-versa. E ambas voltadas para uma intervenção escolar eficaz junto aos alunos, isto é, dirigidas para a efetivação (e com sucesso) das duas grandes finalidades escolares: a socialização e a transmissão de conhecimentos e da cultura às futuras gerações. Reivindicam uma posição mais igualitária em relação aos pesquisadores e formadores, tanto no que diz respeito aos seus conhecimentos profissionais, quanto em relação às reformas dos programas escolares e às políticas educacionais atuais. E, sobretudo, indicam a necessidade de uma mudança nas suas condições de trabalho, sem as quais não será possível a edificação de uma outra professoralidade, que responda a seus anseios profissionais e pessoais e, ao mesmo tempo, contribua para o desenvolvimento da profissão docente no Brasil.

Isso nos remete, de certo modo, às três imagens captadas por Tardif (2002) no seio das reformas atuais. Segundo ele, as reformas oscilam entre o professor visto como o tecnólogo do ensino, o professor como prático-reflexivo e o professor como ator social. O primeiro, figura dominante nas reformas norte-americanas, o professor é visto como um perito frente ao seu trabalho e o pesquisador como o engenheiro do ensino, encarregado de produzir conhecimentos válidos a respeito do ensino-aprendizagem a serem transmitidos nos programas de formação; o segundo, associado à idéia do professor experiente, que reflete sobre sua prática e delibera sobre os problemas a ela relacionados, assim como sobre fins educacionais. Seus conhecimentos são vistos no âmbito do processo de produção da sua própria profissionalidade, ao qual a formação deve estar associada, e os pesquisadores, nesse contexto, passam a desempenhar o papel de parceiros em práticas de formação e de pesquisa colaborativa. O terceiro, por fim, diz respeito à figura do ator social encarregado de mudanças e portador de valores emancipadores. Tardif, contudo, não avança mais elementos sobre ela, nem com relação à formação nem quanto ao papel dos pesquisadores. Diz, apenas, que esta é mais visível no contexto sul-americano e que a questão da identidade dos professores resta em aberto nesse novo contexto. Talvez, justamente, para que possamos respondê-la. Nosso grupo de vinte e três professores parece estar tentando dar a sua resposta.