

INTRODUÇÃO

“Ah, isso eu aprendi com a prática, com a experiência...”

“Aprendi a trabalhar, trabalhando...”

Em nossa prática, convivendo com licenciandos e professores de séries iniciais, é muito comum ouvirmos comentários como os apresentados acima, quando fazemos indagações referentes à prática pedagógica que desenvolvem. Eles nos relatam que durante a formação acadêmica e/ou mesmo depois de formados, sentem que essa formação não se tem constituído em ferramenta para pensar e modificar os desafios da prática.

No caso dos licenciandos, o fato de muitos deles já atuarem como professores no ensino fundamental e médio¹ faz inclusive com que questionem o próprio processo de formação no momento em que o vivenciam, já que se consideram possuidores de um saber que é construído na prática. No caso dos professores das séries iniciais, ao constatarem a separação entre a formação recebida e a prática que vêm desenvolvendo, acabam sentindo uma necessidade de aperfeiçoamento, na tentativa de encontrar soluções para a melhoria do ensino - o que os leva a buscar novos cursos de formação inicial ou continuada.

Esta constatação nos desafia a pensar, de um lado, na prática pedagógica como *locus* de construção/desconstrução de saberes profissionais e, de outro lado, na qualidade dos conhecimentos, atitudes e práticas que vêm sendo trabalhados nos cursos de formação inicial. Ou seja, não basta considerar apenas que os professores “sabem alguma coisa”². É preciso seguir além e procurar conhecer o que sabem e a relação que estabelecem com os seus saberes, considerando a influência de diferentes fatores como a formação, a socialização com os pares, as condições da escola em que atuam, entre outros. Assim é que poderíamos compreender que o conhecimento que é produzido no cotidiano é carregado de sentido e significado da própria realidade para os seus sujeitos.

¹ Em nossa região observamos algumas situações em que, por falta de professor habilitado, o licenciando atua como professor regente de turma.

² “Jargão” exaustivamente divulgado na literatura da área ultimamente.

Reconhecendo que a prática escolar é lugar de construção de saberes, Tardif et al. (1991), em texto que se tornou paradigmático, chamaram a atenção para a importância do saber da experiência, o qual não provém apenas das instituições de formação ou dos currículos, nem se encontra sistematizado no quadro de doutrinas ou teorias. Para esses autores, esses saberes:

“formam um conjunto de representações a partir das quais o(a)s professor(a)s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, poder-se-ia dizer, a cultura docente em ação”(p.228).

Os autores reconhecem a existência de vários saberes (disciplinares, curriculares de formação profissional, etc.) que dão origem ao saber docente. No entanto, ressaltam que existe uma carência de investigações sobre o saber da experiência, que é mobilizado na prática pedagógica do professor, e acreditam que o seu desvendamento poderá contribuir para o fortalecimento da identidade profissional do magistério.

Pensar a formação docente a partir do saber da experiência implica também em considerar o processo de reflexão que o professor efetua no cotidiano de seu trabalho, o que para Schön (1992) se expressa através das operações de *reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação*³. Entretanto, esses processos de reflexão por si só parecem não dar conta da constituição e efetivação do saber da experiência.

Uma hipótese é a de que o saber da experiência se forja a partir de um sistema de esquemas geradores de decisões que permitem implementar uma infinidade de práticas em situações inéditas sem necessariamente terem sido explicitadas. Em última análise, ele se articularia à idéia de *habitus*⁴ profissional, pois conteria também rotinas, hábitos e esquemas operatórios acionados pelo professor em resposta a situações de improvisação e incerteza que caracterizam a prática pedagógica. A utilização do conceito de *habitus* nos auxilia a entender a relação existente entre as representações dos professores considerando a sua

³ Conceitos utilizados pelo autor e que se referem à formação reflexiva que o professor deve ter para atender aos desafios do cotidiano escolar.

⁴ Referindo-se aqui ao conceito de *habitus* definido por Bourdieu como “...um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações- e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e as correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados.”(1983, p.65)

formação, os seus saberes e as "disposições" adquiridas durante o seu percurso de formação e atuação profissional.

Por esta perspectiva, tanto o saber da experiência como o *habitus* profissional não se construiriam em um “*circuito fechado, mas à medida de uma interação entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão, o envolvimento em novas situações.*” (Perrenoud, 1993, p.109). Poderíamos dizer assim que o *habitus* profissional seria construído através da reflexão sobre a prática, mediante o enfrentamento de situações novas, conflitantes ou incertas com as quais o professor se depara.

Considerando a complexidade que envolve a temática do saber docente através desta pesquisa propusemo-nos investigar especificamente o saber da experiência com base nas condições de produção e formas de manifestação na prática pedagógica, tomando como universo os professores de séries iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede estadual da Cidade de Mariana em Minas Gerais.

Algumas questões-chave, que podem agrupar-se em dois blocos, nos serviram de bússola para a realização da pesquisa:

O primeiro bloco, relacionado às condições e instâncias de produção do saber da experiência.

- Como e sob que condições o professor constrói este saber? Que instâncias são decisivas na construção dos saberes da experiência (locus)? São os programas e livros didáticos, fontes privilegiadas na constituição desse saber? Que lugar ocupam as condições da escola na elaboração desse saber da experiência? Como a experiência profissional e a posição na carreira influenciam na construção desse saber?

O segundo bloco relacionado às formas de manifestação do saber da experiência, considerando os diferentes saberes e estratégias utilizadas no processo ensino-aprendizagem.

- O que dá identidade ao saber da experiência? Qual a natureza e as características desse saber? Em que o saber da experiência se diferencia dos demais saberes? São formas de indução aos conteúdos de ensino? São analogias e exemplos utilizados pelo professor na sala de aula? São regras, normas e procedimentos utilizados na relação pedagógica? São estratégias didáticas de transmissão e apropriação de conhecimentos escolares?

Tendo clareza de que o saber da experiência provém de tempos e espaços variados, tomamos por base o modelo tipológico proposto por Tardif (2002, p.63) que leva em conta o fato de os saberes serem plurais, compósitos, heterogêneos conforme o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática no ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Assim como Tardif, reconhecemos que todos os saberes que estão identificados neste quadro são utilizados pelos professores em sua prática de sala de aula. Entretanto muitos não são produzidos diretamente por eles, isto é, são de um certo modo exteriores ao ofício de ensinar advindos de lugares anteriores à carreira ou fora do trabalho propriamente dito. Utilizamos então este quadro como recurso auxiliar para mapeamento inicial do saber da experiência, pois tínhamos claro que:

“o saber profissional está de um certo modo na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento.” (Tardif, 2002, p.64).

Nossa opção teve como horizonte contribuir para pensar a formação docente fora dos marcos da racionalidade técnica, procurando aproximar a produção de conhecimento às práticas educativas e ao cotidiano dos professores. Assim, retomando uma preocupação antiga, qual seja a dissociação entre teoria e prática presentes nos cursos de formação de professores, com este estudo propusemo-nos pensar a formação profissional a partir da prática pedagógica dos professores, valorizando o que eles sabem e fazem, para promover a emancipação profissional e a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e valores (Perrenoud, 1993). Acreditamos que os resultados desse estudo podem

contribuir para o desenvolvimento tanto desse campo de pesquisa da realidade brasileira, como para as orientações futuras de políticas voltadas para a formação e profissionalização do professor e para mudanças qualitativas na escola pública.

O percurso da pesquisa e a organização do texto

Tendo definido o saber da experiência como nosso objeto de pesquisa a ser investigado com base nos estudos de autores como Tardif, Schön e Perrenoud, partimos para o trabalho de campo. De posse desses referenciais e considerando a impossibilidade de definir previamente o percurso metodológico, realizamos um estudo exploratório, com o objetivo de “entrar” no campo da pesquisa. Este foi feito através de entrevistas com quatro professores de séries iniciais e ajudou-nos a perceber que, para melhor compreender o nosso objeto de estudo, precisávamos realizar observações no cotidiano escolar, isto é, estudar o professor no cotidiano de sua própria prática. Considerando que dois desses professores trabalhavam numa mesma escola estadual, iniciamos uma série de observações em sala de aula com turmas de 1^a e 4^a séries. Estas observações foram direcionadas para a análise das manifestações do saber da experiência na prática que os professores empreendiam em sala de aula, enfatizando as situações em que a atividade desenvolvida ia além do livro didático e da proposta pedagógica definida pelo planejamento da escola.

Procuramos observar a rotina da escola, na tentativa de conhecer aspectos mais gerais relacionados ao seu projeto pedagógico, serviços de apoio ao professor, forma de aperfeiçoamento docente, etc. O contato inicial com os professores e a inserção da pesquisadora na escola, fizeram-nos perceber que aquele contexto apresentava uma riqueza de dados para a investigação que propunhamos realizar.

Essa aproximação inicial com o campo de estudo foi de grande valia para começarmos a melhor delimitar o contexto em que seria desenvolvida a pesquisa. Em relação a essa etapa exploratória, Fonseca (1999), nos diz que:

“o pesquisador escolhe primeiro o seu “terreno” e só depois procura entender sua representatividade. Chega no campo com algumas perguntas ou hipóteses, mas é sabido que estas devem ser modificadas ao longo do contato com os sujeitos pesquisados. Muitas vezes o “problema” focado sofre uma transformação radical

em função das preocupações que só vêm à tona através da pesquisa de campo. É o dado particular que abre o caminho para interpretações abrangentes.” (p.4)

Após esta fase exploratória e a melhor delimitação do objeto de estudo - o saber da experiência mobilizado pelos professores na prática pedagógica, considerando o contexto escolar em que eles atuam - partimos para a escolha do percurso metodológico que melhor se adequasse à investigação de nosso objeto.

Optamos por uma investigação de cunho qualitativo em uma única escola, que é uma organização complexa, e por si só possibilita uma análise do fenômeno a ser investigado e sua relação com o contexto em que ocorre. Essa abordagem para análise da realidade escolar considera a multiplicidade de fatores que envolvem a prática educativa e possibilita ao investigador a aproximação do ambiente escolar, do espaço de interação de alunos e professores assim como das condições concretas das atividades de ensinar e aprender (Tura, 2003). Assim o estudo se direcionou para a análise das experiências e vivências dos professores e demais sujeitos que constroem o cotidiano escolar e participam dele. Ao recorrer a esta opção metodológica acreditamos na sua contribuição para a investigação dos saberes profissionais mobilizados pelos professores nos diferentes contextos de sua prática cotidiana na escola.

A pesquisa de campo foi desenvolvida durante todo o ano letivo de 2001, através de contatos quase diários com os professores e ou com a rotina da escola estudada. A seleção dos participantes procurou atender a alguns critérios como: envolver professores de todas as séries (1^a à 4^a), dos dois turnos (matutino e vespertino); professores com formação de magistério nível médio ou superior e pelo menos 10 anos de magistério. Assim doze professores foram selecionados, correspondendo a 50% do total do corpo docente da escola.

A pesquisa possibilitou um “mergulho” no cotidiano da escola favorecendo um conhecimento que vai além do que é possível organizar e observar formalmente. Optamos por utilizar três tipos de instrumentos para a coleta de dados: observação, entrevista e questionário. A utilização de diferentes instrumentos nos permitiu levantar dados, que posteriormente, ao terem sido cruzados possibilitaram estabelecer um confronto entre os mesmos construindo assim uma análise contextualizada do objeto investigado.

A observação da escola e da prática pedagógica do professor em sala de aula foi um recurso fundamental para investigar e compreender as relações que este

profissional estabelece com o saber que constrói em sua prática. Tardif & Gauthier (2001) sustentam a importância de que as pesquisas sobre os saberes dos professores considerem a relação direta com as condições de trabalho. Segundo os autores

“os saberes dos professores dependem estreitamente das condições históricas nas quais ele exerce seu ofício e, mais concretamente, das condições que estruturam seu próprio trabalho em um lugar social dado. Neste sentido, a questão dos saberes, para nós, está estreitamente ligada à questão do trabalho de ensinar no meio escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, às restrições objetivas e subjetivas que ele impõe aos práticos, etc.” (p.196)

Na realização das observações da prática pedagógica em sala de aula, nosso “olhar” esteve direcionado para o cotidiano da escola e para as situações nas quais o professor constrói um saber experiencial, considerando as questões-chaves já apresentadas no início desse trabalho. Tardif & Lessard (1999) ao enfatizarem que a relação entre o conhecimento e o trabalho não é perfeitamente transparente nem de completo domínio do professor, reforçam a importância da observação nas pesquisas sobre os saberes docentes. Consideram que o professor possui competências, regras e recursos que vão sendo incorporados ao seu trabalho embora necessariamente ele não tenha consciência explícita disso. Assim para os autores como esse saber-fazer do professor vai além do seu conhecimento discursivo, é importante observar também as regularidades de ação dos atores, as práticas objetivas e demais componentes corporais, sociais, etc.

Para Becker (1993), o observador vai coletar as suas informações *“através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda. Ele observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se deparam diante delas.”*(p.47). A opção da observação em sala de aula como estratégia também se efetivou por esta ser um *locus* onde *“não se trata unicamente de transmitir ou ensinar saberes, trata-se sobretudo de ‘fazer frente’ à situação aprendendo os ‘macetes, os truques do ofício, a descobrir como se ‘virar’, a descobrir as hierarquias, os temas apropriados de conversa, os tabus...”* (Sirota, 1994, p.26).

Inicialmente foram realizadas observações na sala de aula dos dois professores selecionados previamente. Com estes fizemos um número maior de observações totalizando dezesseis numa turma de 1^a série e sete numa turma de 4^a série. No decorrer do trabalho mais seis outros professores foram escolhidos,

conforme os critérios já mencionados, passando a serem feitas observações⁵ em suas salas de aula. Foram realizadas cinco observações em cada uma das salas desses últimos, totalizando cinquenta e quatro dias de observação com uma média de duas horas de duração cada. As observações foram transcritas e posteriormente analisadas, procurando destacar as impressões mais relevantes relacionadas ao objeto da pesquisa.

A observação de outros eventos ocorridos na escola durante o ano do desenvolvimento da pesquisa, como reunião de professores, festas comemorativas, cursos de formação continuada, etc., também foi registrada nos diários de campo, transcrita e analisada o que possibilitou perceber melhor a cultura da escola.

Realizamos uma entrevista semi-estruturada com cada um dos professores participantes da pesquisa, além de outra com a diretora, com a supervisora educacional, seguidas de conversas informais durante a estadia na escola. Em seguida vimos a necessidade de ampliar o número de participantes e selecionamos mais quatro professores para a entrevista, os quais não observamos as aulas, totalizando a participação de doze professores na pesquisa.

Zago (2003) em seu artigo que analisa a entrevista e seu processo de construção, mostra que a mesma tem sido tema recorrente na literatura sobre a metodologia de pesquisa em Ciências Humanas, considerando as suas diferentes modalidades, seus limites e possibilidades de compreensão da realidade. Reconhece, no entanto, que dessa literatura não pode-se esperar receitas prontas que possam ser transpostas diretamente para todas as situações, por aqueles que vão se utilizar da entrevista em suas pesquisas. Acrescenta que a aprendizagem para a utilização da entrevista como instrumento de coleta de dados vai ser adquirida no processo concreto da investigação. A autora, reconhecendo que nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões, salienta que o mais importante é o respeito que se deve ter “ *aos princípios éticos e de objetividade na pesquisa, bem como garantir as condições que favoreçam uma melhor aproximação da realidade social estudada*” (p.297). Com isso o que percebemos é que o emprego da entrevista como recurso não deve ser exatamente da mesma maneira, pois dependerá da construção particular do objeto científico e da utilização adaptada do instrumento em cada pesquisa (Kaufmann, 1996, p.15).

⁵ O roteiro encontra-se em anexo.

Em nossa pesquisa, a utilização da entrevista se constituiu como uma importante estratégia de interrogação aos professores “*sobre suas razões de agir ou de descobrir; no fundo, sobre os saberes nos quais eles se apóiam para agir ou descobrir*”. (Tardif & Gauthier, 2001, p.187)

Elaboramos inicialmente um roteiro prévio de entrevista que foi testado com três professores de séries iniciais. Este ensaio permitiu a elaboração do roteiro da entrevista⁶ a ser utilizado na pesquisa, o qual contemplou um conjunto de questões referentes a quatro aspectos: à prática pedagógica; ao planejamento de ensino; aos conhecimentos (saberes, disciplinas e conteúdos) e à experiência profissional. O primeiro aspecto teve como objetivo possibilitar que o professor analisasse os itens mais positivos e negativos em sua prática, tipos de dificuldades encontradas e formas de encaminhamentos perante as mesmas. Já o segundo aspecto procurou conhecer as fontes utilizadas pelo professor na elaboração do seu planejamento de ensino. A relação do professor face aos conhecimentos (saberes/disciplinas /conteúdos) foi analisada no terceiro aspecto da entrevista. O quarto aspecto procurou analisar a experiência profissional do professor e a sua contribuição para a construção do saber da experiência.

A maioria das entrevistas foi realizada na própria escola, durante um período livre do professor; das demais, uma foi realizada em nossa casa e outra na casa do próprio professor. Somente um professor apresentou maiores dificuldades para a realização da entrevista. Por várias vezes tivemos que adiar a seu pedido, a data que ele próprio havia marcado. É interessante destacar que este professor era um dos que tínhamos um maior contato, pois havíamos feito as observações em sua sala de aula desde a nossa chegada à escola.

Por fim, como mais um instrumento utilizado, recorreremos à aplicação de questionários⁷ aos doze professores participantes, a fim de complementar os dados levantados ou até descobrir novas questões relacionadas ao objeto de pesquisa. Este, organizado em seis blocos, procurou mapear dados referentes às características do professor, envolvendo a sua formação acadêmica; a experiência profissional e as condições institucionais de trabalho; ao estilo pedagógico do professor; aos aspectos da gestão e do trabalho docente e aspectos acadêmico e disciplinar. O questionário utilizado foi entregue a cada um dos participantes da

⁶ O roteiro encontra-se em anexo.

⁷ Baseado no questionário do professor/SAEB 2001.

pesquisa que pôde levá-lo para casa, preenchê-lo e devolvê-lo em data estipulada, o que foi cumprido por todos.

O processo de tabulação dos dados foi organizado de forma a facilitar o seu manuseio, considerando o volume de material levantado. Com a leitura dos relatórios de observação no campo, foi possível destacar categorias centrais e eixos norteadores da problemática do saber da experiência. O processo longo e trabalhoso da transcrição das entrevistas gravadas, possibilitou-nos conhecer melhor aspectos observados e, ou mesmo, entendê-los. Após essa etapa, iniciamos o processo de análise preliminar das entrevistas. Para tal, diversas leituras das entrevistas foram feitas com o objetivo de percebermos e destacarmos os "temas" mais recorrentes. A mesma sistemática foi desenvolvida com os diários de campo das observações realizadas e com os dados obtidos com os questionários.

Verificar aproximações e distâncias entre os dados obtidos, com o auxílio das ferramentas metodológicas diversas, foi tarefa complexa até porque tínhamos clareza de que a construção do objeto é um percurso que exige operações de comparação, seleção, análise e interpretação entre teoria e empiria e vice-versa.

De um modo geral, a inserção da pesquisadora na escola se deu de uma forma muito tranqüila e prazerosa, e aconteceu após a autorização da diretora para o desenvolvimento da pesquisa. Talvez tenha sido pelo fato de que em nenhum momento tivemos qualquer receio de estar na escola. Pelo contrário sempre tivemos muita curiosidade de conhecer aquela instituição especificamente por tudo que ela representava para a cidade. Revendo os diários de campo sentimos, inclusive, saudades desses momentos da pesquisa em que pudemos conviver tanto com os professores quanto com as crianças. Na análise dos diários de campo foi possível retirar trechos de nossa impressão pessoal como estes:

"A acolhida da turma foi tranqüila. A professora parece bem feliz por eu estar ali...Fico sentada acompanhando as atividades que a professora desenvolve no quadro...Algumas crianças, às vezes, olham para mim, depois uma que está próxima vem me mostrar seu livro. Como está sendo bom este retorno à escola. Me sinto muito à vontade. Bateu até saudade do tempo que trabalhava com alfabetização." (Diário de campo da aula de Teresa⁸,15/03/02)

"Esta receptividade dos alunos é muito gratificante. Ficam curiosos, contam fatos pessoais e fazem elogios. Perguntam se eu vou ser professor e me designam como uma estagiária."(Diário de campo da aula de Daniela, 04/04/02)

⁸ Utilizamos nomes fictícios para os professores participantes da pesquisa.

Bogdan & Biklen (1994) nos mostram a importância dos sentimentos vivenciados pelo pesquisador durante o estudo como uma forma de estabelecer relações e julgamentos das perspectivas dos sujeitos. Segundo os autores

"os sentimentos do observador podem constituir um importante indicador dos sentimentos dos sujeitos e, como tal, uma fonte de reflexão.[...] Neste sentido, as reações emocionais do observador são uma fonte de intuições de investigação."(p.133)

A importância e a cautela que devemos ter com a presença e a interação do pesquisador na escola é analisada por Carvalho (2003). A autora ressalta que embora a escola esteja sendo um dos campos bastante explorados nas pesquisas da área educacional, pouco tem sido considerada a presença do próprio pesquisador como objeto nas investigações diante do cotidiano escolar. Isto porque segundo a autora, ao ser iniciado o trabalho de pesquisa, os participantes passam a elaborar uma interpretação própria sobre a presença do sociólogo na escola, "*uma explicação condizente com sua visão da instituição e do trabalho do pesquisador*"(p.209).

Após o relato do caminho trilhado no desenvolvimento da pesquisa, apresentamos a organização do texto que está distribuído em cinco capítulos.

O primeiro capítulo apresenta uma análise do tema estudado a partir da literatura identificando e analisando os estudos que auxiliaram na construção do objeto de pesquisa. A identificação dos espaços e dos atores da pesquisa compõem o segundo capítulo. Já o terceiro e quarto capítulos analisarão respectivamente as condições de produção e manifestação do saber da experiência. O quinto capítulo apresenta as considerações finais e procura analisar de forma conclusiva o que é o saber da experiência afinal.

1) OS SABERES E A EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR

Reconhecendo a relevância da temática acerca dos saberes docentes e elegendo o saber da experiência como objeto de investigação da presente pesquisa, percorremos um “caminho” teórico na literatura para o aprofundamento no tema que apresentaremos neste capítulo.

Para o desenvolvimento de tal empreitada, iniciamos o estudo fazendo uma análise das pesquisas que tem como foco os saberes docentes. Nesse movimento foi possível perceber a importância que este tema tem adquirido nas investigações que passaram a considerar o professor e a sua prática nos processos de formação, configurando-se em uma nova tendência de se pensar a formação dos professores. Esta tendência surge contrariamente ao modelo baseado na racionalidade técnica, que, reduzindo a profissão docente ao estabelecimento de um conjunto de competências e técnicas, não valorizava o saber dos professores. Neste modelo, a ação do professor consistia ainda na aplicação dos recursos e das técnicas adquiridas em programas de formação baseados na análise da situação vivenciada.

Para Gómez (1995), o modelo da racionalidade técnica representava uma subordinação dos saberes mais aplicados e próximos da prática aos saberes acadêmicos mais abstratos, o que em última análise remete a uma separação entre pesquisa e prática pois:

“os investigadores proporcionam o conhecimento básico e aplicado de que derivam as técnicas de diagnóstico e de resolução de problemas na prática, a partir da qual se colocam aos teóricos e aos investigadores os problemas relevantes de cada situação” (p.97)

A tendência que fundamenta os estudos sobre saberes docentes considera a atuação do professor como questão central e passa a valorizar os processos de formação que dão a “voz ao professor”, buscando identificar os seus saberes, a construção da sua identidade profissional e a constituição de sua profissionalização.

Esta tendência na produção de pesquisas brasileiras é influenciada pela literatura internacional especialmente através de autores como Nóvoa⁹, Ferrarotti, Dominicé, Hubermann, Goodson. Estes autores insistiram na fecundidade do uso

⁹ Arriscaríamos a dizer que este autor foi o “propulsor” dessa tendência em nossa realidade no início dos anos 90 através de obras de referência como “Profissão Professor” e “Vidas de professores”.

de histórias de vida, de narrativas biográficas como alternativas que possibilitam ver o indivíduo e as suas relações com o mundo social e escolar. Segundo Nóvoa (1995c), esta nova abordagem que passou a ter o professor como tema central, enfatiza o quanto o modo de vida pessoal interfere na prática profissional. Para ele, esse movimento surgiu

"num universo pedagógico, numa amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores [...] a força do movimento tem-se imposto, provocando reviravoltas curiosas; veja-se, por exemplo, o interesse recente de alguns psicólogos pelos professores (ciclos de vida, stress, dilemas, etc.) ou de certos sociólogos pela profissão docente (memórias, universos sociais dos professores, etc." (p.19).

Nesta abordagem a prática do professor, considerando a escola e a sala de aula, passa a ser também tomada como instância de produção do saber, rompendo com a tradição de que este só é produzido na universidade. A prática, então, não pode ser secundarizada em detrimento da teoria, mas, sim, deve ser vista como eixo importante durante toda formação do professor.

Tardif (2000), reconhecendo a importância destes estudos, destaca que as pesquisas sobre o ensino devem procurar

"registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. De modo mais radical, isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos do seu trabalho. (p.115)

Por essa via, a concepção de que o professor é um técnico que apenas transmite os conhecimentos científicos produzidos por outros é substituída pela consideração e o reconhecimento de que os docentes produzem saberes em suas práticas baseados nas suas experiências e nos contextos em que atuam.

1.1) A problemática dos saberes docentes e o estado atual da pesquisa

As investigações sobre os saberes docentes têm se direcionado para o resgate do papel do professor face à complexidade da prática pedagógica e tem destacado a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além das proposições acadêmicas, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional do docente. Essas pesquisas, que passam a reconhecer os saberes construídos pelos professores, buscam identificar aqueles implícitos na prática

docente. Nesse espírito, tem-se em vista que “*é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual*” (Nóvoa,1995, p.27).

Não nos arriscaríamos a dizer que o estudo desta temática é muito recente, já que, de certa forma, desde os anos oitenta, vinham sendo objeto de estudo dos pesquisadores, temas relacionados à prática docente, ao processo ensino-aprendizagem, à relação teoria-prática no cotidiano escolar, etc., em que pese não haver uma referência explícita à expressão “saber docente”.

A grande diferença daquele momento para os dias atuais, está no fato de se passar a reconhecer o professor como profissional que adquire e constrói saberes baseando-se na prática e no confronto com as condições da profissão, imaginário esse muito presente na literatura internacional¹⁰ que nos chegou na década de noventa.

Gauthier et al. (1998), analisando a evolução desse movimento em termos de pesquisa¹¹, apresenta-nos os diferentes enfoques utilizados nas investigações como, por exemplo, os estudos sobre os traços da personalidade do professor, a avaliação dos métodos, os sistemas de observação e o tipo processo-produto.

Nos últimos quinze anos, esse campo de pesquisa tem sido influenciado por correntes e teorias oriundas das ciências sociais e humanas¹² tendo se transformado num objeto de investimento multi e transdisciplinar. A produção acadêmica baseando-se em diferentes concepções e orientações, apresenta um grande número de pesquisas desenvolvidas sobre o ensino, sobre os docentes e seus saberes em diversos lugares do mundo. Estas pesquisas apresentam uma diversidade conceitual e metodológica e têm contribuído para um acúmulo teórico de conhecimentos em dois sentidos: um primeiro na produção de sínteses que apresentam as diferentes metodologias de pesquisas e um segundo referente à

¹⁰ A partir de autores como Tardif, Gauthier, Shulman, Perrenoud, etc..

¹¹ O autor considera em sua análise as pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos, reconhecendo a tradição que os americanos possuem nesta área e que ainda conservam uma liderança nesse campo. “*Examinar a evolução das pesquisas em educação a partir do que foi produzido nos Estados Unidos é, de certo modo, reviver uma boa parte do que se fez e ainda se faz, por exemplo, no Québec, e que também está presente nas discussões realizadas no Brasil.*” (p.43)

¹² Temos atualmente “*o neobehaviorismo, o cognitivismo comportamental, baseado na teoria do processamento da informação, o construtivismo e o sócio-construtivismo, a etnometodologia, o simbolismo-interacionismo, a sociologia das profissões, a ergonomia, a psicologia social, os estudos sobre o pensamento dos professores (teacher’s thinking), sobre os professores peritos, sobre o ensino eficaz e estratégico, os trabalhos sobre a “knowledge base” e os inúmeros estudos sobre as competências dos professores, suas crenças, suas condições e representações, etc.*” (Borges e Tardif, 2001, p. 12)

elaboração de critérios, agrupamentos, classificações e tipologias. Segundo Borges (2001) essas diferentes tipologias e classificações

“dão uma idéia da diversidade de enfoques e do ecletismo presentes em algumas pesquisas. A diversidade e o ecletismo nada mais são que o reflexo da expansão do campo, no qual os pesquisadores buscam lançar luzes sobre as diferentes facetas, aspectos, características, dimensões, etc. que envolvem o ensino e os saberes dos professores. As diferentes tipologias engendradas por alguns pesquisadores, além de contribuir para organizar o campo, corroboram para identificar sua complexidade, e também, as lacunas ainda não exploradas nos diferentes estudos.” (p.60)

As referências estrangeiras têm nos orientado na busca de novos caminhos de pesquisas sobre os saberes e a formação docente, com características próprias de nossa realidade. Pensando na potencialidade da produção internacional para o campo da formação de professores no Brasil, o que verificamos é a existência de diferentes tipologias que sinalizam para a complexidade e o caráter polissêmico que envolve a noção de saber docente e, nesse sentido, destacamos aquelas desenvolvidas pelos pesquisadores do *Centre de Recherche sur la Formation et la Profession Enseignante* (CREFPE). Referência importante entre nós é o artigo de autoria de Tardiff et al. (1991)¹³ que mostra que *"a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações"* (p.218).

Na análise realizada, os autores procuraram apresentar um esboço da problemática do saber docente e suas implicações para a prática pedagógica, apontando as características dos diferentes tipos de saberes; a relação do professor com os saberes e a valorização dos saberes da experiência nos fundamentos da prática e da competência profissional. Destacam também a pluralidade¹⁴ do saber docente que é *"formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência"*(p.218).

Para Tardif et al. os saberes da formação profissional são aqueles relacionados às Ciências da Educação e à ideologia pedagógica transmitida pelas instituições de formação de professores. Articulados às Ciências da Educação, os

¹³ Consideramos que este artigo foi um dos impulsionadores dos estudos sobre os saberes docente em nossa realidade.

¹⁴ Referindo-se ao “saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação profissional, do currículo e da prática cotidiana”(Tardif et al. 1991, p.231).

saberes pedagógicos são incorporados à formação profissional apresentando-se tanto como um arcabouço ideológico à profissão como as formas e técnicas de saber-fazer. Já os saberes das disciplinas surgem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saber dos diversos campos do conhecimento e estão dispostos na sociedade de forma sistematizada nas universidades. A seleção e organização dos saberes disciplinares que os professores apresentam ao longo de suas carreiras são definidos como curriculares. Estes saberes curriculares são organizados na forma de programas escolares e que serão aprendidos e aplicados pelos professores. Por fim os saberes da experiência são aqueles que se constituem no exercício da prática cotidiana do professor. São saberes *“que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber-ser”* (p.220).

Esses mesmos autores afirmam ainda que o saber docente é estratégico e desvalorizado, em decorrência da relação que os professores possuem com seus saberes. Essa desvalorização vai ocorrer na medida em que o professor é visto como agente de transmissão de conhecimentos, sendo incapaz de produzir saberes.

De posse dessa caracterização, os autores buscaram demonstrar a natureza e a diversidade dos saberes docentes através de um modelo de análise baseado na origem social. Propuseram apresentar *“um modelo constituído a partir de categorias relacionadas com as trajetórias percorridas pelos professores ao edificarem os saberes que utilizam efetivamente em sua prática profissional cotidiana”* (Tardif, 2002, p.62).

O impacto deste artigo de Tardif et al. em nossa realidade foi analisado e identificado por Lelis (2001) como demarcador de um novo idioma pedagógico. Segundo a autora, os autores naquele texto de 1991, procuraram complexificar a lógica conteudista afirmando *“que a relação dos docentes com o saber não se reduz à transmissão de conhecimentos já constituídos, sendo a prática, expressão de múltiplos saberes, incorporados em âmbitos, tempos, espaços de socialização diversos”*(p.53).

Mais recentemente Tardif (2002) e Tardif & Lessard (1999), analisando a evolução da definição dos saberes docentes, apresentam um modelo tipológico para a sua identificação e classificação. Este modelo procura analisar o pluralismo

do saber profissional, levando em conta os lugares em que os professores atuam, as organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, os seus instrumentos e a experiência de trabalho. Apresenta também as fontes de aquisição e os modos de integração do saber no trabalho docente. Para Tardif (2002) os saberes profissionais dos professores são tidos como plurais, compostos e heterogêneos, pois apresentam no exercício do trabalho “*conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente*”(p.61).

Tal tipologia vai ser elaborada em função da concepção que os professores possuem sobre os seus saberes e que abrangem uma grande diversidade de objetos, questões e problemas que estão relacionados ao seu trabalho Assim no modelo tipológico proposto são apresentados os seguintes saberes¹⁵: os “pessoais” adquiridos na vida e na educação no sentido amplo e integrados pela história de vida e socialização primária; os “da formação escolar” oriundos da escolarização e integrados pela formação e socialização pré-profissional; os da “formação para o magistério” provenientes dos cursos de formação profissional e integrados pela formação e socialização nas instituições formadoras; os dos “ programas e dos livros didáticos”, utilizados pelos docentes como “ ferramentas” e integrados ao trabalho docente e os da “experiência” adquiridos na prática do ofício da escola, junto aos alunos, pares e integrados ao trabalho através da socialização profissional.

Este modelo é revelador da diversidade de saberes, das várias fontes de aquisição e formas de integração ao trabalho docente, estando o saber profissional na confluência entre várias fontes de saber, oriundos da história de vida, da sociedade, das instituições, etc.

Tardif (2002) analisa, ainda, em seu artigo *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*, a questão dos saberes profissionais e a sua relação com a problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores. Considera que a diferença entre as profissões está na natureza do conhecimento o qual possui as seguintes características: a) é especializado e formalizado; b) é adquirido na maioria das vezes na universidade que prevê um

¹⁵ O quadro esquemático deste modelo elaborado por Tardif, é apresentado na introdução desta tese.

título; c) é pragmático voltado para a solução de problemas; d) é destinado a um grupo que de forma competente poderá fazer uso deles; e) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; f) requer improvisação e adaptação às situações novas num processo de reflexão; g) exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução; h) sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional.

A implantação e o desenvolvimento destas características no ensino e na formação de professores tem sido um dos objetivos do movimento da profissionalização docente. Essa profissionalização em educação é definida “*como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação do magistério*”(p.250). Dessa forma é que nos últimos anos tem-se buscado construir um repertório de conhecimentos (*knowledge base*) e definir competências para a formação e a prática do magistério. Segundo o referido autor “*se esses esforços e reformas forem bem sucedidos, o ensino deixará, então, de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão, semelhante a profissão de médico ou às profissões de engenheiro e de advogado*”(p.250).

O autor sinaliza que a elaboração deste repertório de conhecimento para o ensino, pode ser considerada como uma primeira possibilidade promissora nesse campo de trabalho para os pesquisadores universitários que atuam na área de formação de professores. Assim a elaboração deste repertório seria baseada no estudo dos saberes profissionais dos professores e como estes os mobilizam e os utilizam em diversos contextos do trabalho cotidiano. Reconhece entretanto que esse campo embora promissor é “*repleto de armadilhas*” pois deve-se considerar que “*para os professores, por exemplo nem sempre é fácil teorizar a sua prática e formalizar seus saberes, que eles vêem como sendo pessoais, tácitos e íntimos*”(p.274).

Uma segunda possibilidade considerada pelo autor, consiste na introdução de dispositivos de formação, ação e pesquisa que sejam pertinentes para os professores e úteis à prática profissional. Tais dispositivos “*devem levar em conta suas necessidades e ser coerentes no que se refere à sua bagagem, aos seus saberes, aos seus modos de simbolização e de ação*” (p.274). Para isso é preciso a ampliação da participação dos professores nas equipes de pesquisa sobre a formação e sobre o ensino visando fomentar os debates sobre o caráter plural e heterogêneo dos saberes docentes.

Uma terceira possibilidade refere-se à busca de uma ruptura da lógica disciplinar da universidade presente nos cursos de formação profissional. Embora considerada como uma tarefa difícil, pois implica uma transformação dos modelos universitários, possibilitaria a criação de equipes de formação com várias categorias (responsáveis por disciplinas, professores, diretores de escolas, etc.). Revitalizaria então uma lógica da socialização profissional, excluindo a lógica disciplinar como fundamento da formação.

A quarta e última possibilidade, definida por Tardif como a mais urgente, consiste na reflexão dos professores universitários sobre a sua própria prática de ensino. Segundo o autor, o que ocorre é que na universidade os professores têm a ilusão de que não possuem práticas de ensino ou de que estas não se constituem em objeto para pesquisa. Assim a não problematização sobre as próprias práticas faz com que exista um abismo entre as “teorias professadas” e as “teorias praticadas”.

Uma outra contribuição que chega ao Brasil, relacionada à existência de um repertório de conhecimentos de ensino e que envolve os saberes profissionais do próprio professor, é o estudo de Gauthier et al. (1998). Nesta obra os autores fazem um levantamento das pesquisas norte-americanas conhecidas como a base do conhecimento (*knowledge base*) a fim de orientar a elaboração de programas de formação de professores.

A importância dessa nova perspectiva está na busca da excelência na educação centrada sobre o ensino e a formação de professores, pois o que se afirmava era que “*o ensino não podia se profissionalizar e a partir daí, melhorar o desempenho dos alunos, sem estar fundamentado em saberes especializados como em outras profissões*”(p.60). A questão dos saberes passa a vincular-se à busca da profissionalização do professor. A constituição de um núcleo de saberes profissionais facilitaria também a socialização profissional. Para isso seria preciso desvelar os saberes e competências que o professor utiliza em sua prática.

A elaboração desse repertório permitiria ultrapassar dois obstáculos que se tem interposto à pedagogia: um relacionado à atividade docente que não tem conseguido revelar os seus saberes e o outro, das ciências da educação que acabam por produzir outros saberes que não condizem com a prática. Gauthier et al. identificam que esses obstáculos tem impedido a consolidação dos saberes

profissionais que seriam: ofício sem saberes, saberes sem ofício e ofício feito de saberes.

A primeira condição do *ofício sem saberes* abrangeria uma falta de sistematização de um saber próprio do docente, referente à execução das tarefas que lhe são próprias. Neste sentido retomam-se as idéias de que para ensinar bastaria conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a própria intuição, ter experiência e ter cultura. No entanto considerando o ensino como uma atividade complexa, não podemos reduzi-lo a uma única destas dimensões. Tais idéias preconcebidas acabam, de certa forma, impedindo a sistematização de um saber sobre o ofício do professor, prejudicando assim o processo de profissionalização do ensino.

Já os *saberes sem ofício* direcionam-se para uma tendência inversa, que se caracteriza pela formalização do ensino reduzindo a sua complexidade, não correspondendo mais à realidade concreta. Acabam-se tornando saberes que não condizem com o contexto concreto de exercício do ensino. Esta condição, por assim dizer, não contribui para o fortalecimento da profissionalização docente. É como se sistematizássemos “*saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo da sala de aula.*”(p.27).

A terceira condição defendida pelos autores citados para a contribuição da profissionalização do ensino é definida como um *ofício feito de saberes*. Nesta condição, a visão de ensino abrange a concepção de que vários saberes são mobilizados pelo professor em sua prática¹⁶. É como se estes saberes formassem um tipo de reservatório, ao qual o professor recorre diante de uma exigência específica, numa situação concreta de ensino. Este reservatório de saberes disponíveis para o professor é apresentado por Gauhier et al. (1998, p.29) no Quadro 2 abaixo e será analisado a seguir:

Quadro 2- Reservatório de saberes

SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES
Disciplinares	Curriculares	das ciências da educação	da tradição pedagógica	Experienciais	da ação pedagógica
(A matéria)	(O programa)		(O uso)	(A jurisprudência particular)	(O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)

¹⁶ Conforme apresentado por Tardif et al. (1991).

O saber *Disciplinar* é referente às diversas áreas do conhecimento produzido pelos pesquisadores e que está à disposição da sociedade. Como professor ele precisa conhecer e dominar o conteúdo a ser transmitido pois é desse saber que ele extrai o conhecimento para ensinar.

O saber *Curricular* consiste na transformação da disciplina em programa de ensino. A escola, como instituição, seleciona e organiza um *corpus* de saberes a ser ensinado através dos programas escolares. O professor, por sua vez, recorre a esses saberes em seu repertório de conhecimentos, o que lhe servirá de guia para planejar a sua atividade.

O saber *das Ciências da Educação* está relacionado aos conhecimentos profissionais, que embora não estejam diretamente ligados à ação pedagógica, informa ao professor as particularidades de seu ofício e da educação de um modo geral.

O saber *da Tradição Pedagógica* refere-se a maneira de dar aulas. Ele transparece através de uma representação que o professor possui sobre a escola e a profissão. No entanto este conhecimento “*será adaptado e modificado pelo saber experiencial, e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica*”(p.32).

Quanto ao saber *da Experiência*, este refere-se ao fato de os professores aprenderem através de suas próprias ações vivenciadas de forma original diferentemente daquilo que encontram habitualmente. A experiência do professor passa a constituir-se como uma regra e ao se repetir assume a forma de uma atividade de rotina. O docente faz julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência de truques e maneiras de fazer, que permanecem velados e nunca são conhecidos ou testados publicamente.

O saber *da Ação Pedagógica* refere-se ao saber experiencial dos professores, tornado público e testado por pesquisas em sala de aula. Acredita-se que seja possível, a partir do julgamento dos professores e dos motivos que lhes servem de apoio, fazer comparações e avaliações para o estabelecimento de regras de ação que serão conhecidas e aprendidas pelos demais docentes. Estes saberes constituem-se em um dos fundamentos da identidade profissional do professor. Porém apesar de legitimado pelas pesquisas, atualmente este saber é o menos

desenvolvido no reservatório de saberes do professor e é o mais necessário à profissionalização do ensino.

Segundo os autores mencionados, os saberes docentes são aqueles adquiridos para o e/ou no trabalho e mobilizados tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor. Apresentam assim uma nova fundamentação da pedagogia e do trabalho do professor, em que este passa a ser visto como um profissional que

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

Para esses autores, a concepção de saber não impõe ao professor um modelo preconcebido de racionalidade. O saber do professor pode ser racional sem ser científico, pode ser um saber prático que está ligado à ação que este produz, um saber que não é o da ciência, mas que não deixa de ser legítimo e válido. O saber é considerado como *"resultado de uma produção social e, enquanto tal, está sujeito às revisões e as reavaliações [...] é muito mais o fruto de uma interação entre sujeitos, fruto de uma interação lingüística inserida num contexto"*(p.339). A sua validação variará conforme a natureza da relação com o mundo na qual os sujeitos estão inseridos e terá valor na medida em que permite manter aberto o processo de questionamento.

Para pensar o professor, deve-se levar em conta o contexto no qual se constróem e se aplicam os saberes docentes, pois estes dependem diretamente das condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão e servem de base para prática docente. Este professor então é reconhecido como possuidor de saberes próprios, em virtude da sua experiência de vida influenciada por questões culturais e pessoais.

Uma outra importante contribuição às investigações dos saberes docentes é apresentada por Schulman (1986a e 1986b). Analisando os tipos de conhecimentos e ações dos professores, este autor contribuiu para a consolidação das pesquisas sobre a base dos conhecimentos (*knowledge base*), sendo o seu trabalho considerado uma das mais importantes sínteses para o estudo dos saberes docentes. Seus estudos de natureza pedagógica são consolidados

"numa perspectiva compreensiva da cognição e das ações dos docentes quanto ao desenvolvimento de projetos, atividades, teorias implícitas e explícitas que eles

utilizam em seu trabalho, concepções sobre a matéria ensinada, currículo, programas, etc.” (Borges,2001,p.66).

Alicerçado em um intenso trabalho de pesquisa sobre a formação dos professores, Schulman identifica três tipos de conhecimentos dos professores: o conhecimento do conteúdo da matéria ensinada, o conhecimento pedagógico da matéria e o conhecimento curricular.

O primeiro conhecimento refere-se ao domínio dos conteúdos da disciplina indo além dos fatos e conceitos de uma determinada área. Isto é, relacionando tanto os conceitos e princípios básicos da disciplina quanto as concepções e crenças que os sustentam e legitimam. Este tipo de conhecimento há muito tem sido reconhecido, enfocando a importância do professor ter um bom domínio sobre os conteúdos que vai ensinar. Esse seria considerado um domínio epistemológico fundamental para a autonomia do professor.

O segundo tipo de conhecimento abrange aquele que é objeto de ensino-aprendizagem e que transforma o conhecimento do conteúdo para a dimensão do ensino. O professor então recorre a um arsenal de procedimentos didáticos, atividades, exemplos e analogias para tornar o conteúdo acessível para os alunos.

O conhecimento curricular, identificado por Schulman como um terceiro tipo de saber dos professores, é referente ao currículo propriamente dito, envolvendo as disciplinas, conhecimento escolar e seus respectivos materiais. Consiste, assim, no conjunto de programas organizados para o ensino de determinados conteúdos.

Dentre os diferentes modos de representar o conhecimento conforme Schulman, a categoria do conhecimento pedagógico da matéria é a que terá a maior repercussão na pesquisa educacional e nos programas de formação pois ao romper com o paradigma de apropriação do conhecimento, suspende também “*a idéia de que basta o professor dominar certos conteúdos ou conhecimentos proposicionais e disciplinares para transmitir bem esses conhecimentos a seus alunos*” (Borges, 2002,p .56).

A análise dessas investigações, a partir de diferentes tipologias, possibilitou-nos compreender as abordagens acerca dos saberes docentes e a sua contribuição no delineamento de uma identidade profissional do professor. Essa análise trouxe à tona a importância de mapear estudos sobre o tema em nossa realidade.

No que se refere às pesquisas educacionais brasileiras¹⁷ sobre os saberes docentes ainda percebemos um campo a ser percorrido. As pesquisas surgem basicamente em um contexto que confere à prática pedagógica uma centralidade.

É a partir da década de noventa que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/ aprendido, pois até então, a ênfase estava posta na valorização quase exclusiva dos saberes específicos que o professor detinha sobre a sua disciplina, nos aspectos didáticos– metodológicos relacionados às tecnologias de ensino e ao domínio dos conteúdos.

Na verdade, se olharmos para a formação de professores enquanto campo de estudo, podemos perceber a forte presença de um modelo teórico a orientar a formação do professor o qual, se fundamenta em uma perspectiva muito pessimista das práticas pedagógicas, sendo o professor visto de uma forma negativa, a partir das suas carências.

O texto apresentado por Fiorentinni et al. (1998) nos mostra a tendência crescente de pesquisas sobre o ensino e formação de professores que priorizavam o estudo de aspectos políticos e pedagógicos amplos em detrimento dos seus conhecimentos, atitudes e habilidades. Segundo os autores,

"os saberes escolares, os saberes docentes tácitos e implícitos e as crenças epistemológicas, como destaca Llinares (1996), seriam muito pouco valorizados e raramente problematizados ou investigados tanto pela pesquisa acadêmica educacional como pelos programas de formação de professores. Embora, neste período, as práticas pedagógicas de sala de aula e os saberes docentes tenham começado a ser investigados, as pesquisas não tinham o intuito de explicitá- los e/ou valorizá-los como formas válidas ou legítimas de saber."(p.314).

Neste sentido percebemos a necessidade de se valorizarem pesquisas e programas de formação de professores que procurem estabelecer um reconhecimento dos diferentes tipos de saber e de saber fazer que possam

¹⁷ Os artigos de André et. al. (1999), André (2000) e Brzezinski & Garrido (2001) apresentam uma síntese do conhecimento sobre o tema da formação do professor, com base na análise das dissertações e teses dos programas de Pós-Graduação em Educação, nos artigos publicados em periódicos da área e nas pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho de Formação de Professores da ANPED. Considerando o universo de análise de cada um dos textos, percebemos que o tema dos saberes docentes aparece, ainda que, de forma incipiente, nos estudos sobre formação continuada e prática pedagógica. Nestes estudos o professor é o centro no processo de formação continuada, sendo considerado como "*sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre a própria prática*". Já nos artigos sobre a prática do professor o tema aparece destacando a "*centralidade dos saberes construídos e pesquisados no cotidiano da sala de aula e da participação do professor na espiral reflexão-ação-reflexão*" e a "*importância da epistemologização dos saberes docentes*" (André et. al., 1999, p.306).

contribuir para o bom desenvolvimento da prática pedagógica. Para os autores em questão, o saber do professor “*não reside em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim saber negá-lo, isto é, não aplicar pura e simplesmente este conhecimento mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado/produzido*”(p.319). Considerar os saberes da prática, além de ser fundamental para a solidificação dos conhecimentos teóricos, contribui para o reconhecimento de que os saberes docentes em ação são impregnados por elementos sociais, ético-políticos, culturais, afetivos e emocionais que fazem parte da complexidade da prática pedagógica.

Analisando a década de noventa, Silva (1997) em seu artigo identifica os novos conceitos¹⁸ trazidos para a compreensão do trabalho docente. Destaca que as novas abordagens de pesquisa passaram a reconhecer o professor como sujeito de um saber e de um fazer, o que determinou a necessidade de se investigarem os saberes de referência dos professores sobre suas próprias ações e pensamentos. Segundo a autora,

“a análise dos valores e princípios de ação que norteiam o trabalho dos professores pode trazer novas luzes sobre nossa compreensão acerca dos fundamentos do trabalho docente, seja no sentido de desvendar atitudes e práticas presentes no dia-a-dia das escolas que historicamente foram ignoradas pela literatura educacional (e talvez possam trazer contribuições para o trabalho e a formação de professores)”(p.3).

As pesquisas voltadas mais diretamente para a construção do saber docente nos mostram que embora existam diferentes aspectos e formas de abordar o tema, a questão central está na importância de se considerar o professor como construtor do seu saber. É enfatizado que este processo de construção do saber vai ser influenciado por fatores que vão além da formação inicial ou continuada do professor, sendo resultantes também dos processos pessoais e profissionais vivenciados pelo professor.

Estas influências na constituição do saber docente são reveladas na pesquisa desenvolvida por Silva (1997). A autora afirma que todos os professores entrevistados apontaram para a existência de um conhecimento profissional que

¹⁸ Tais como “profissionalização e/ou proletarização do magistério, cultura escolar, socialização profissional, feminização do magistério, etapas da carreira docente e formação continuada, bem como pensamento, tarefas, tomadas de decisão, saberes, crenças e valores dos professores.”(Silva, 1997, p.1)

deve ser revelado paulatinamente ao longo da carreira, apesar das características e trajetórias distintas do profissional, já que o mesmo norteia a prática educativa.

Para Silva,

“de qualquer modo, quer para afirmá-los (e valorizá-los) quer para negá-los (e confrontá-los com visões alternativas de escola e mundo) há que se conhecer este saber docente que rotineiramente norteia as práticas educativas”(1997, p.14).

A autora ressalta, no entanto, que o fato de pensar/produzir uma teoria a partir da prática educativa considerando a sabedoria e a experiência dos professores, é um desafio dado o papel da teoria na produção do conhecimento acadêmico.

Para Fiorentinni et al. (1998), a dicotomia teoria/prática, às vezes ainda presente nas pesquisas educacionais, é expressão da relação que cada grupo (acadêmicos e professores) mantêm com os saberes, o que acaba gerando um distanciamento entre os saberes produzidos pela academia e aqueles produzidos pelos professores na prática docente¹⁹. No entanto, há de se considerar que essa dicotomia é “*decorrente de uma cultura profissional marcada pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou ativista que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica*”(p.311).

Na realidade brasileira, as pesquisas educacionais sobre a prática escolar parecem priorizar dois focos de interesse²⁰ que constituem o saber: o *interesse técnico instrumental* em que se utiliza de explicações científicas objetivas, que é baseado no modelo da racionalidade técnica, buscando produzir instrumentos racionais de intervenção sobre a ação, e o *interesse prático* que através de procedimentos interpretativos dos significados produzidos pelos praticantes busca informar e dar subsídio para a emissão de um juízo prático.

Os autores reconhecem no entanto que, embora ainda sejam raros, haveria ainda um terceiro que seria o *interesse emancipatório*, que visa a autonomia racional dos sujeitos. Este requer que sejam ultrapassadas as interpretações estreitas e acríicas dos significados subjetivos “*a fim de alcançar um*

¹⁹ Enquanto problemática de estudo, as relações entre conhecimento prático, acadêmico e formação de professores surgem em âmbito internacional nas décadas de 80 e 90. Entre alguns dos motivos que contribuíram para a sua emergência está o movimento de profissionalização do ensino e a busca dos pesquisadores em definir a natureza dos conhecimentos do professores que servem de base ao magistério (Tardif, 2000).

²⁰ Os autores recorrem a Habermas que descreve que o saber é constituído de três interesses: o técnico, o prático e o emancipatório.

conhecimento emancipador que permite avaliar as condições/determinações sociais, culturais e políticas em que se produzem a comunicação e a ação social”(p.315). Os autores concluem que a articulação da teoria com a prática poderá contribuir na formação do professor/pesquisador de forma contínua e coletiva, utilizando a prática pedagógica como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica.

Em que pese o fato do tema dos saberes docentes ainda não ter sido explorado com mais intensidade entre nós, nos programas de Pós-Graduação em Educação²¹ como seria desejável, há um esforço crescente por decifrá-los, desconstruí-los a partir das práticas pedagógicas dos professores de educação básica.

Este esforço tem se concretizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio nos últimos anos, através de dissertações de mestrado e teses de doutorado desenvolvidas, que tem buscado compreender e contribuir para o campo da formação e profissão docente.

Considerando o nosso objeto de estudo, efetuamos uma seleção de alguns trabalhos que contribuem para o adensamento do tema.

Em uma perspectiva cronológica identificamos no trabalho de Lelis (1996) uma primeira formulação sobre os saberes do professor, vista a partir do conceito de *habitus* e *capital* de Pierre Bourdieu.

Trabalhando com relatos orais de treze professoras de ensino fundamental, a autora analisou os saberes docentes que manifestam na prática pedagógica como resultantes da posição que os professores ocupam no espaço social.

Em sua perspectiva os professores possuem estruturas e volumes diferenciados de capital pedagógico, o qual por sua vez é impregnado de saber docente.

²¹ O artigo de Ramalho et al. (2002) referente a pesquisa sobre a formação de professores nos programas de Pós Graduação em Educação, apresenta as temáticas encontradas no ano 2000. Analisando a linha de pesquisa sobre a formação do professor, a temática dos saberes docentes, embora em um menor percentual, vem sendo priorizada juntamente com temas sobre: a profissão e profissionalização docente, o desenvolvimento e a identidade profissional e a prática pedagógica. Segundo os autores, o destaque destes quatro temas nas pesquisas, mostram uma tendência atual que considera o professor como central na construção e desenvolvimento da sua profissão. Corresponde também às preocupações em priorizar a pesquisa sobre a formação de professores segundo o “Paradigma da Profissionalização Docente”, voltada para “a busca de novas identidades para o trabalho do professor nos contextos da educação no século XXI” (p.7).

O que se identificou foi a existência de uma categoria profissional representada por diferenças de toda ordem, envolvendo a formação dos professores, o relacionamento com os alunos e as estratégias utilizadas em sala de aula, em que as *"preferências e escolhas por determinado procedimento ou atividade não são fruto de mera subjetividade, mas formas peculiares de resposta, geradas a partir de condições objetivas de existência e de trabalho"* (p.207).

As condições de trabalho, embora muitas vezes hostis, não impediram no entanto que estes profissionais permanecessem em sala de aula e se utilizassem das ferramentas didáticas que conquistaram e dos saberes que construíram ao longo de suas trajetórias na busca da garantia da aprendizagem de seus alunos. Com este estudo a autora identificou a polissemia do magistério, que é marcado por uma diversidade que vai se manifestar tanto no espaço social e na posição que os professores ocupam quanto na forma de utilização do seu capital pedagógico, que inclui os saberes da experiência construídos ao longo de suas trajetórias.

Por outra via Canto (1998) desenvolveu uma pesquisa que aborda a temática do saber docente e a relação entre teoria e prática, na formação e no trabalho de professores de Ciências na educação básica é desenvolvida por Canto (1998). A autora procurou, considerando o questionamento da racionalidade técnica dos cursos de formação de professores, discutir a importância da reflexão sobre a prática na constituição do saber docente e na articulação entre teoria e prática.

Através de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de tipo etnográfica, foram realizadas observações, entrevistas e análises de materiais utilizados e produzidos em sala de aula de duas professoras do segundo segmento do ensino fundamental, de duas escolas do Rio de Janeiro. Foram realizadas, também, entrevistas com dezesseis professores universitários de cursos de licenciatura na área de Ciências.

Dentre várias constatações, identificou que *"a prática valida a teoria, mas a teoria também pode ser elemento validador da prática"* (p 163). Na análise da integração teoria/prática, a reflexão passa a ser considerada com um elemento vital, sendo fator de transformação de saberes tácitos em saberes conscientes. Assim, o saber docente pode ser considerado um elemento conjugador da teoria e prática na formação de professores.

Outro enfoque de abordagem sobre o saber docente foi o utilizado na pesquisa desenvolvida por Castro (2000) que procurou analisar o tema em

questão, baseando-se em situações de falta de recursos de ensino (aporia docente), isto é, quando o professor está diante de uma situação em que “não sabe o que fazer”. O autor pesquisou as representações de professores de ensino médio mediante situações adversas e mostrou que eles constroem saberes “*graças e apesar dos percalços encontrados em seu caminho*”. Ressaltou a necessidade de que se considere a aporia em seus diferentes e possíveis enfoques ou seja: “*aquele que pode estar a serviço do aprimoramento dos saberes e aquele que se deixe levar pelos preconceitos e estereótipos que o professor traz de sua própria vida bem como de sua própria classe social*” (p.84).

O autor concluiu ainda que a diferença do ensino pode ser uma perspectiva para a escola mediante as aporias do professor e seus reflexos imediatos sobre o trabalho e o saber docente.

Já a pesquisa desenvolvida por Queiroz (2000), procurou investigar a atuação do professor de Física do Ensino Médio de uma escola experimental, considerando o saber docente manifestado pelos professores em sala de aula. Destacou as características da complexidade do processo ensino-aprendizagem, o conhecimento pedagogizado da matéria e as estratégias utilizadas com os alunos.

A autora relatou o percurso de construção do saber da experiência recuperando a história profissional dos professores, suas interações com os pares e com as pesquisas nas áreas afins. Analisando os dados foi possível identificar que os resultados das pesquisas feitas por outras pessoas, de certa forma, não garantem a utilização de todo o seu potencial, pois para a autora, “*quanto maior a experiência profissional reflexiva, mais situações pedagógicas ricas são criadas, mostrando a participação dos professores na construção de um saber agir que torna suas sala de aula especiais*”(p.263).

A análise dos dados permitiu ainda categorizar as especificidades do saber docente de professores de Física da determinada escola, assim como os caminhos da construção desse saber, que é influenciado por fatores provenientes de contextos múltiplos e interligados, articulando o paradigma do professor com um artista-reflexivo.

Buscando identificar como ocorre a construção do saber docente na área de direitos humanos, Morgado (2001) desenvolveu uma pesquisa que teve por objetivo apreender os elementos que configuram este saber. Para a análise da categoria saber docente, a autora apoiou-se nas pesquisas de Tardif tentando

articular os estudos sobre saber docente com os pressupostos da educação em Direitos Humanos.

A pesquisa foi realizada com educadores do âmbito formal; analisou diferentes aspectos da formação destes na área de Direitos Humanos, enfocando suas dificuldades, expectativas e posicionamentos diante desta perspectiva educativa.

Para coleta de dados foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 14 professores(as) envolvidos com o programa Escola e Cidadania da NOVAMÉRICA²², residentes em distintas localidades do Estado do Rio de Janeiro, com formação acadêmica variada, e que desempenhavam diferentes funções no âmbito educativo. Estas entrevistas foram complementadas por algumas observações realizadas em encontros de Educadores em Direitos Humanos, bem como de uma análise documental dos materiais produzidos pela NOVAMÉRICA.

O estudo possibilitou à autora constatar que o saber docente em Direitos Humanos é composto de diferentes dimensões, articuladas e indivisíveis sendo mediado pelos saberes da experiência. Dessa forma “*as diferentes experiências, que fazem parte do ser biográfico do professor, vão elaborando “mosaicos personalizados” que orientam as práticas sociais e pedagógicas*”(p.152). Com isso, a autora ressaltou, então, que um dos maiores desafios para a educação em Direitos Humanos está relacionado a uma coerência que possa articular teoria/prática e discurso/atitude.

Considerando a escola como espaço privilegiado para a construção dos saberes docentes, Reis (2001) investigou a forma como professoras de séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro tem se apropriado de novos conhecimentos teórico-metodológicos sobre o ensino da Língua Portuguesa e reconfigurado as suas práticas. Através de entrevistas e observações em sala de aula e na escola onde atuam as professoras, buscou caracterizar os saberes relativos às práticas de leitura e produção de textos construídos por elas.

²² A NOVAMÉRICA é uma organização não governamental que realiza atividades na área de Educação em Direitos Humanos no Estado do Rio de Janeiro.

Utilizando a noção de saber apresentada por Tardif & Gauthier, a autora procurou caracterizar os saberes das professoras sobre o ensino, investigando do "*saber ensinar a língua ao interesse por conhecer aquilo que as professoras sabem dizer sobre o porquê e como ensinam a língua da forma que o fazem*"(p.27).

A autora pôde constatar a existência de um caminho a ser percorrido pelos professores em relação à apropriação de saberes específicos sobre o ensino de leitura e escrita. O estudo revelou ainda a importância da reflexão na construção dos conhecimentos profissionais e a importância do contexto escolar, que pode cumprir papel fundamental na construção dos saberes dos professores, reafirmando a escola como *locus* da formação continuada de professores.

Monteiro(2002) na tese intitulada "Ensino de História: entre saberes e práticas" buscou analisar a relação de professores de História com os saberes que ensinam. O trabalho se desenvolveu, tendo como pressuposto que "*os professores dominam e produzem saberes, num contexto de autonomia relativa, numa construção que apresenta uma especificidade decorrente de ser integrante da cultura escolar*"(p.6).

Através de entrevistas com quatro experientes e bem sucedidos professores de História, atuantes no Ensino Fundamental e Médio de uma instituição escolar do Rio de Janeiro, bem como da observação de suas práticas em sala de aula, procurou responder à questão de como eles lidam com os paradigmas, conceitos, fatos e questões que estruturam os saberes desta disciplina escolar. Para tal, a autora relacionou as categorias saber escolar e saber docente buscando compreender como eles mobilizam os saberes que ensinam.

A partir da análise dos dados foi possível identificar as construções do saber ensinado pelos professores que buscavam alcançar objetivos educacionais de forma diferenciada mas referenciada pelo saber acadêmico. As aulas destes professores, embora apresentem configurações de um saber escolar, não são meras reproduções do conhecimento científico mas saberes organizados tendo em vista os objetivos educativos da prática escolar.

A autora defendeu a tese de que "*os professores produzem, dominam e mobilizam, dentro de uma autonomia relativa, saberes plurais e heterogêneos para ensinar o que ensinam*" (p.242). Analisou ainda que este saber que ensinam

é uma criação da cultura escolar carregada de marcas dos saberes de referência e daqueles que os criaram.

Já a pesquisa desenvolvida por Borges (2002) investigou os saberes profissionais em relação aos diversos componentes disciplinares que intervêm na formação e no trabalho do professor, quais sejam: disciplinas ensinadas, formação e orientação disciplinar e estrutura curricular.

A partir da análise de depoimentos de professores de diferentes disciplinas que atuavam com turmas de 5^a à 8^a série do ensino fundamental, a autora procurou identificar como eles concebem seus saberes profissionais em relação à aprendizagem do ofício docente aos saberes na base de sua profissão e a definição de seus saberes e a si próprios em relação ao trabalho curricular.

Este estudo procurou mostrar a importância das experiências pré-profissionais e profissionais para a aprendizagem do ofício do professor juntamente com os limites da formação inicial de orientação disciplinar. As categorias dos saberes profissionais mencionadas pelos professores são apresentadas, destacando os saberes disciplinares como aquele que envolve as competências, o saber-fazer e saber-ser, conhecimentos, postura, etc.

A autora pôde, então, identificar a existência de um amálgama dos saberes profissionais que pode ser comparado a um caleidoscópio pois "*se inscrevem num movimento contínuo relativo, ao trabalho propriamente dito, às contingências de ensino, aos contextos escolares, às individualidades dos atores, aos campos disciplinares dos quais são provenientes, etc.*"(p.200)

Analisando estes estudos, percebemos um avanço no campo de pesquisa sobre os saberes docentes com dados empíricos levantados entre professores de educação básica em nossa realidade. Notamos uma convergência sobre a importância que deve ser dada ao saber produzido na prática cotidiana do professor, considerando a ótica dos próprios sujeitos envolvidos. Percebemos, também, que na análise desse saber deve ser considerado não só o peso do desenvolvimento profissional como também a importância do desenvolvimento pessoal do professor, já que o saber docente é constituído a partir do contexto histórico e social por ele vivenciado.

1.2) A noção de experiência como elemento- chave para o estudo dos saberes docentes

É na perspectiva da investigação sobre o saber da experiência que procuramos direcionar este trabalho, elegendo a prática docente como instância de construção desse saber. Saber com o qual o professor se relaciona intimamente e o utiliza em sua prática, numa forma improvisada, em situações inéditas que enfrenta. Segundo Tardif et al. (1991), o domínio deste saber original, sobre o qual o professor detém o controle, embora necessite de maiores investigações, pode ser o aspecto mais importante na sua caracterização profissional. Analisando a heterogeneidade do saber docente, os autores destacam a importância que deve ser dada aos saberes da experiência que

“surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o(a)s professor (a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos as certezas construídas na prática e no vivido”(p.232).

Na busca de um referencial que nos auxiliasse na compreensão do saber da experiência²³ recorreremos às contribuições de Dewey²⁴ e Dubet (1994), pois cada

²³ Recorrendo ao novo dicionário da Língua Portuguesa em busca do significado do que é experiência encontramos a seguinte definição: **1.** Ato ou efeito de experimentar(-se); experimento, experimentação. **2.** Prática da vida: É homem vivido, cheio de experiência. **3.** *Habilidade, perícia, prática, adquiridas com o exercício constante duma profissão, duma arte ou ofício. É um professor com experiência, tem 20 anos de magistério.*

²⁴A experiência para Dewey (1930) vai ocorrer a partir da análise das diversas maneiras que os elementos se relacionam no universo. Essas relações mútuas modificam os corpos na ação de uns sobre os outros. A experiência consiste então nesse “*agir sobre o outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação*”(p.9). Para o homem, esse agir e reagir vai além, envolvendo não só a escolha, a preferência, a seleção como também a reflexão, o conhecimento e a reconstrução da experiência. Esta forma de interação, pela qual os dois elementos que nela se encontram (situação e agente) são modificados, constitui-se, então, na experiência. Qualquer experiência vivenciada possibilitará esse resultado, inclusive as de reflexão e conhecimento, pois “*o fato de conhecer uma coisa, importa em uma alteração simultânea no agente do conhecimento e na coisa conhecida. Essas duas existências se modificam, porque modificaram as relações que existiam entre elas*”(p.10). Dewey baseando-se em Hart classifica as nossas experiências em três tipos básicos: o primeiro, relacionado à experiências que nós temos, às quais não conhecemos ou nem sequer sabemos que temos. Utiliza, como exemplo, as experiências que a criança tem ao nascer, ao sentir fome, sede, etc. sem mesmo saber que as tem ou o que elas são; o segundo, seriam aquelas, que sendo refletidas, chegam ao conhecimento, isto é, à apresentação consciente. Tais experiências levariam ao aparecimento da inteligência, pois requerem processo de análise e indagação da própria realidade, escolhem meios, selecionam fatores e refazem-se a si mesmos; o terceiro tipo de experiência refere-se aos “*vagos anseios do homem por qualquer coisa que ele não sabe o que seja, mas que pressente e adivinha*” (p.12). Estas intimações incertas da realidade são oriundas ou de falhas nas suas experiências, ou de algo que surge, mas que está além de sua experiência. As experiências do segundo e terceiro tipos formam, graças à existência da linguagem e a comunicação entre os homens. O processo da experiência vai então envolver dois fatores: o agente e a situação que influem mutuamente um sobre o outro. No entanto, quando não envolve a

um, em períodos distintos, formulou questões importantes para a compreensão da ação educativa.

Para Dubet (1994) o conceito de experiência tem sido utilizado para designar as lógicas de ação presentes na experiência escolar dos diversos segmentos sociais. O autor, reconhecendo a ambigüidade que pode haver nessa noção de experiência, faz referência a dois fenômenos contraditórios.

O primeiro seria que ela poderia ser considerada como "*uma maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional, suficientemente forte para que o ator deixe de ser livre, descobrindo uma subjetividade pessoal*"(p.94). Esta representação do que é "vivido" pelo sujeito é ambivalente. Por um lado, ela aparece como individual, manifestação do ser único e da sua história particular. E por outro, pode ser considerada como a recobertura da consciência individual pela sociedade.

O segundo seria de que a experiência é tida como "*uma atividade cognitiva, é uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o 'verificar', de o experimentar. A experiência constrói os fenômenos a partir das categorias do entendimento e da razão*"(p.95).

Para Dubet essas categorias são sociais, isto é, formas de construção da realidade. Isso faz com que experiência não seja considerada uma forma passiva de incorporação do mundo através das sensações e emoções, mas uma maneira de construir o mundo.

A noção de experiência para Dubet (1994), só tem sentido se o indivíduo não estiver totalmente socializado. O fato de o indivíduo não estar totalmente socializado, não quer dizer que nele não existam elementos naturais e irreduzíveis, como a alma ou a razão, mas sim que a ação não se reduz a um único programa. Dessa forma existe algo de inacabado e opaco na experiência, pois não é possível

percepção das conexões que se processam entre o agente e a situação, essa experiência acaba sendo pouco significativa para o sujeito. Isto ocorre quando não se chega à uma reflexão consciente e assim não contribui para um melhor entendimento da realidade que o cerca. Para Dewey a experiência vai tornar-se significativa, ao "*se completar com o elemento de percepção, de análise, de pesquisa, levando-nos à aquisição de conhecimentos que nos fazem mais aptos para dirigi-la em nossos casos ou para dirigir novas experiências*" (p.13). Esse processo é muitas vezes identificado pela expressão popularmente utilizada como "*aprender pela experiência*", em que através da percepção das relações entre as coisas sempre se aprende algo novo.

haver uma adequação absoluta da subjetividade do indivíduo e da objetividade do sistema social. Essa socialização não é total, porque a experiência vivida está inserida em registros múltiplos e não congruentes, podendo vir a ser considerada nesses casos como a autonomia do indivíduo.

A experiência individual, ao mesmo tempo, se torna mais subjetiva e social, sendo mais controlada aos olhos dos outros. No entanto, simultaneamente ela só poderá ser legítima aos olhos dos outros “*na medida em que ela continue a ser uma experiência autêntica, vivida como a expressão de uma personalidade*”(p.103). Essa experiência, por não ser uma simples absorção de sentimentos e emoções do sujeito, vai ser socialmente construída, reivindicando um código cognitivo sobre as coisas e os sentimentos que identifiquem objetos no patrimônio cultural disponível.

Ela só existe aos olhos do indivíduo na medida em que é reconhecida, partilhada e confirmada pelos outros. A experiência social é crítica, pois os indivíduos estão constantemente justificando as suas ações explicando o que fazem e o por que o fazem. Nestas situações eles distanciam-se de suas experiências e julgam-na a partir de normas mais ou menos latentes, mobilizadas para o caso. Uma sociologia da experiência requer que cada indivíduo seja considerado “*como um intelectual, como um ator capaz de dominar conscientemente, pelos menos em certa medida, a sua relação com o mundo.*” (p.107)

Tomando as referências apresentadas, o que analisamos é que a experiência do indivíduo vai se construir a partir da sua interação com o outro e com o meio no qual está inserido, sendo marcada tanto por fatores individuais quanto por sociais. No caso dos professores essa experiência se constrói no decorrer da profissão, através das ações e decisões pedagógicas tomadas diante de determinadas situações, nas interações dos pares, considerando os contextos em que estão inseridos, constituindo-se assim em um saber. É um saber oriundo do cotidiano prático e do meio vivenciado pelo professor que apresenta uma natureza dinâmica e interativa.

Para Tardif et. al. (1991) a natureza interativa do saber da experiência refere-se ao fato de a atividade docente se desdobrar concretamente numa rede de interações com outras pessoas, que sob a intervenção de valores, sentimentos e

atitudes requerem uma certa urgência. Essas interações exigem do professor não um saber sobre um objeto do conhecimento ou sobre uma prática, mas sim uma capacidade de se comportar como sujeito em interação com outras pessoas. Essa capacidade gera “*certezas particulares, das quais a mais importante consiste na confirmação, pelo docente, de sua própria capacidade de ensinar*” (p.228).

Tais interações, por sua vez, se desenvolvem em um universo social (escola), onde os professores vão progressivamente se adaptando e se integrando a ele, numa forma favorecida pelos saberes da experiência dos professores, isto é pelas certezas relativas ao seu contexto de trabalho na escola. Assim é que para os autores citados o saber da experiência é definido como,

“o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e requeridos no quadro da prática da profissão docente, e que não provém das instituições de formação ou dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias. Eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhece-la, eles se integram à ela e são partes constituintes, dela enquanto prática docente)” (p.228).

É nessa atividade prática de ensino com suas múltiplas interações que o saber da experiência se articula. Muitas vezes diante das situações concretas, transitórias e variáveis, o professor precisa recorrer à improvisação e à habilidade pessoal para o seu enfrentamento. É diante dessas condições e situações com que o professor se depara cotidianamente que ele desenvolve o *habitus*, que consiste em disposições adquiridas na e pela prática real e que lhes permite enfrentar as limitações da profissão. Esse *habitus*, por sua vez, acaba se manifestando “*num estilo de ensinar, em ‘macetes’ da profissão ou mesmo em traços da ‘personalidade profissional’: expressam, então, um saber-ser e um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano*”(Tardif et.al., 1991, p.228).

Por intermédio desse *habitus* adquirido os professores são capazes de enfrentar uma diversidade de situações cotidianas. O *habitus* é assim constituído por um conjunto de esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de ação que permite ao individuo adaptar sua ação a cada situação vivida tornando-a singular. Dessa forma quando ocorre uma forte adaptação a uma situação ou quando aquela “*se reproduz em situações semelhantes, a diferenciação e a*

coordenação de esquemas existentes estabilizam-se, criam novos esquemas” (Perrenoud, 2001, p.154). O *habitus* nesse momento é enriquecido e diversificado.

O professor mobiliza esses esquemas ou “reflexos”, quando em sua prática pedagógica, muitas vezes, precisa agir na urgência, de forma improvisada, independentemente de qualquer planejamento que ele tenha feito previamente.

A reação a uma situação de improvisação não vai ocorrer por acaso, mas em função de um *habitus* que gera no professor a ilusão de espontaneidade e de liberdade. Podemos dizer, então, que essa ação do professor emerge tanto do pensamento racional, baseado em saberes, quanto da reação guiada por esquemas menos conscientes, advindos de sua história de vida e experiência profissional. Para Perrenoud (2001) o *habitus* “*não se opõe aos saberes como o instinto se opõe à razão*”, mas traduz a capacidade de agir do professor “sem saber”, em uma rotina ou diante de situações emergenciais do cotidiano de forma improvisada. Isto não quer dizer que o professor age sem saberes, mas que em toda a ação complexa, mesmo sendo de urgência ou de rotina, o professor sob a interferência do *habitus* “*manipula informações, representações, conhecimentos pessoais e saberes sociais*” (p.162).

Esse reconhecimento de que a ação pedagógica é em parte influenciada pelo *habitus* contribui para o desvendamento de como os professores exercem seu ofício e constroem um saber a partir da sua experiência num processo de socialização.

O saber da experiência é assim adquirido através da experiência entre os pares, da socialização, da prática do ofício do professor na escola, etc.²⁵. No entanto há de se reconhecer que o trabalho de sala de aula não pode ser considerado como a única fonte para a sua aquisição. O saber da experiência também é oriundo das experiências pré-profissionais do professor.

A partir da socialização primária (vida pessoal) e da socialização escolar, o futuro professor interioriza uma série de conhecimentos, competências, crenças, valores, etc. que são re-atualizados e re-utilizados na prática de seu trabalho (Tardif, 2002; Tardif & Lessard, 1999). Os autores ao proporem um modelo

²⁵ Um modelo tipológico elaborado por Tardif é apresentado na introdução desta tese, e nos mostra as fontes sociais de aquisição dos saberes dos professores.

tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores, procuraram evidenciar além das fontes de aquisição desses saberes, as formas de integração destes no trabalho docente²⁶. No caso do saber da experiência a sua integração ao trabalho vai ocorrer através da prática do trabalho e da socialização profissional. É na prática do trabalho que o professor, além de desenvolver certezas “experienciais”, avalia os outros saberes retraduzindo-os e incorporando-os à sua prática, em categorias do seu próprio discurso. A experiência assim “*filtra e seleciona os outros saberes; e por isso mesmo ela permite a(ao) s professor(a) s retomar seus saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana*” (Tardif et al. p.231).

O peso da experiência sobre o trabalho faz com que os professores estabeleçam uma hierarquização dos saberes em função da sua utilização na prática. Quanto mais um determinado saber é utilizado no trabalho, maior é o seu valor profissional. Esse fenômeno de hierarquização dos saberes baseado na experiência do trabalho é apresentado por Tardif & Lessard (1999, p372) na Figura 1:



Figura 1: A hierarquização dos conhecimentos dos professores baseada na sua experiência de trabalho

A Figura apresentada sinaliza que as relações com os saberes para os professores não são estritamente cognitivas, elas são mediadas pelo trabalho que fornece os princípios de hierarquização dos saberes utilizados para o

²⁶ Consideram esta categoria importante, pois é através do trabalho que os saberes dos professores são processados, utilizados e adaptados em função das diferentes situações da prática docente.

enfrentamento e solução das situações cotidianas, fazendo com que o saber da experiência adquira um valor estratégico perante os demais saberes. A experiência no trabalho passa a ser para o professor a condição para aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais.

Para os autores em questão, ensinar significa mobilizar uma grande variedade de saberes compostos, reinvestindo-os no trabalho, para adaptá-los e transformá-los para e pelo trabalho. A experiência do trabalho não é apenas o lugar em que os saberes são aplicados, ela é, em si mesma, saber do trabalho sobre os saberes; em suma, significa reflexividade, reprodução, reiteração de tudo que ele sabe dentro do que ele sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática e identidade profissional.

1.2.1) O saber da experiência e a identidade profissional do professor

O saber da experiência, por ser construído nas condições de vida e de trabalho do professor, a partir das decisões pedagógicas que ele assume, vai contribuir para a constituição de sua identidade profissional.

Partimos do conceito de que a identidade não é algo dado, mas sim produto de um percurso de construção/reconstrução. Para Dubar (1997) ela é construída na infância e deve ser reconstruída ao longo da vida. Ela é o resultado de sucessivas socializações. Além de não ser construída sozinha pelo indivíduo “*dependerá tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições*”(p.13). Dessa forma não temos como garantir “*que a minha identidade para mim coincide com a minha identidade para o outro*”. A identidade vai ser constituída por duas faces distintas, porém associadas entre si, uma individual, a outra social o que para Dubar (1997)

“não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”(p.105)

Nesta perspectiva, reconhecemos que o mesmo processo também ocorre na construção da identidade profissional do professor. Segundo Moita (1995) esta, de certa forma, também vai ser fruto tanto da dimensão pessoal como da dimensão social, baseada no percurso vivenciado pelo professor e na sua relação com os outros durante a trajetória profissional. Esse processo de construção da identidade

profissional vai estar de acordo com a própria função social da profissão, relacionada ao estatuto profissional, à cultura do grupo a que pertence, assim como ao contexto sócio-político em que está inserida.

A autora recorre à denominação “*montagem compósita*” utilizada por Derouet, ao se referir a identidade profissional dos educadores e professores. Isto porque a construção desta identidade abrange uma dimensão espaço-temporal que atravessa as diferentes fases da vida profissional e os diferentes espaços onde a profissão se desenrola. Alicerçada sobre os saberes científicos e pedagógicos, tem “*a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e discontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto*”(p.116).

A identidade, então, vai ser desenhada tanto pelo *enquadramento intraprofissional* como pelas contribuições derivadas das interações do universo profissional com os outros universos socioculturais.

A construção da identidade profissional que se efetiva através da experiência do professor, adquirida no desenvolvimento da vida pessoal e profissional, é também analisada por Cavaco (1995). Considerando os primeiros tempos da profissão a autora reconhece o valor da experiência e destaca o quanto o professor aprende nas práticas do trabalho e na interação com os outros. Para a autora essa

“identidade profissional do professor se afeiçoa num processo de socialização na escola, tanto através da apropriação de competências profissionais, como pela interiorização de normas e valores que regulam a atividade e o desempenho do papel do professor”(p.162).

Buscando identificar os acontecimentos mais significativos para a construção da identidade dos professores, Lüdke (1998) destaca a saída do sistema escolar e o enfrentamento do mercado de trabalho. A estratégia desenvolvida pelo profissional, nesta fase de transição é que permitirá a identificação, pelos outros, de suas competências e a construção, para si, de seu projeto, de suas aspirações, de sua identidade. Segundo a autora, é desse confronto que irão depender as modalidades de construção de uma identidade profissional,

“de forma que constitua não somente uma identidade em relação ao trabalho, mas, também, e sobretudo uma projeção de si mesmo em relação ao futuro, a antecipação de uma trajetória profissional e a operacionalização de uma lógica de aprendizagem ou de formação. Não se trata somente da escolha de uma carreira ou da obtenção de um diploma mas da construção pessoal de uma estratégia identitária

que considera a auto-imagem, a apreciação de suas capacidades e a realização de seus desejos” (p.22).

O estudo sobre o percurso profissional docente, a partir da análise da construção da identidade profissional, é uma das perspectivas mencionadas por Gonçalves (1995), em sua pesquisa, para compreender a carreira docente de professores primários. Segundo ele, a construção da identidade profissional vai se dar na “*relação que o professor estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares e, ao mesmo tempo, da construção simbólica, pessoal e interpessoal, que ela implica*”(p.145).

O autor acrescenta ainda que o estudo do percurso profissional nesta perspectiva, poderá tomar como ponto de partida a compreensão das representações que os professores têm a respeito de quatro diferentes aspectos da atividade docente: *o capital de saberes*, que envolve os saberes que fundamentam a prática, *as condições de exercício* dessa prática considerando tanto a sua autonomia e o controle sobre ela; *a pertinência cultural e social* e *as questões de estatuto e prestígio da função docente*.

Nóvoa (1995c) enfatiza que, como nos últimos anos o professor passou a ser colocado no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação, as suas dimensões pessoais e profissionais passaram a ser consideradas, aumentando assim, a complexidade que envolve os estudos sobre a construção da identidade profissional. Para o autor

“a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão, Por isso é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria no sentido da sua história pessoal e profissional”(p.16).

O autor ressalta que esse processo identitário passa também pela capacidade do professor em exercer com autonomia a sua atividade e o seu controle sobre o trabalho. Dessa forma torna-se impossível separar o “eu” profissional do “eu” pessoal do professor, pois a maneira como cada um ensina é diretamente dependente da maneira de ser da pessoa.

Analisando o processo de constituição da identidade profissional Tardif (2002) destaca a importância do tempo e da carreira na aquisição da experiência pelo professor. Enfatiza que essa identidade profissional deve considerar a história

dos próprios professores, suas ações, projetos e desenvolvimento profissional que vão se expressar nos “*saberes experiências adquiridos no início da carreira, que são parcialmente, uma reativação, mas também uma transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores de socialização (familiar, escolar e universitária)*” (p.107)

As análises apresentadas procuraram identificar o que é e como se constrói a identidade profissional do professor. Ao mostrarem a influência que os contextos individual e o social exercem sobre a construção da identidade profissional percebemos que o professor possui uma autonomia sobre a sua atividade de ensinar, pois possui o domínio de saberes que são construídos e mobilizados na prática profissional. Este domínio pode ser talvez o aspecto mais importante que caracteriza a identidade profissional do professor. Pois é através dele que os professores constroem saberes alicerçados na experiência que possuem, contribuindo na constituição da sua identidade profissional.

1.2.2) A reflexividade sobre o trabalho e o saber da experiência

A reflexividade no trabalho como uma perspectiva de análise do saber da experiência surge no cerne de uma tendência que reconhece que os professores são capazes de, ao problematizarem sobre a sua própria prática, produzir saberes específicos para o seu ofício. Considera-se assim que o professor reflete constantemente sobre o seu fazer e a partir daí é capaz de desenvolver ações não previstas anteriormente.

Nesta direção é que diversos estudos²⁷ têm sido desenvolvidos com os docentes, reconhecendo que o professor, através de um processo de reflexão-ação-reflexão procura enfrentar os desafios e problemas vivenciados na prática pedagógica. A tendência atual na formação docente²⁸ tem orientado para o desenvolvimento de uma prática profissional reflexiva e coletiva, que leve em conta as situações inesperadas que aparecem no cotidiano da sala de aula. Este movimento de desenvolver a formação através da reflexão, tem tido uma ampla repercussão na literatura educacional contemporânea. Segundo Garcia (1995)

²⁷ Schön, Zeichner, etc.

²⁸ Ver. *Referencial para formação de professores*, Brasília, 1999.

“A reflexão é, na actualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores. A sua popularidade é tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que, de algum modo, não incluam este conceito como elemento estruturador”(p.59).

Essa tendência, reconhece a importância de se considerar o professor e a sua prática nos processos de formação, e passa a valorizar àquelas que promovam a preparação de profissionais reflexivos, o que possibilitará que eles se assumam como produtores de sua profissão. Tais modelos e práticas de formação permitirão que o professor desenvolva sobretudo uma nova relação com o saber pedagógico e científico (Nóvoa, 1995).

Esta perspectiva de pensar a formação, reconhece a contribuição do processo de reflexão que o professor desenvolve no cotidiano de sua prática, na construção do saber da experiência. Isto é, nesse processo o professor através da reflexão na ação é capaz de produzir um saber próprio nas situações conflitantes e incertas do cotidiano escolar.

O professor é considerado nesta perspectiva como sujeito de seu fazer diário e a ele devem ser dadas as condições necessárias para construir seu conhecimento baseando-se em seu próprio trabalho.

É na complexidade da prática onde não existe um conhecimento profissional para cada caso específico que a importância da reflexão-na-ação, para o aprimoramento do docente, ganha destaque. A prática docente exige do professor uma postura reflexiva para analisar e criar situações alternativas de ensino. Dessa forma se faz importante considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada.

Os saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática em que o docente, analisando-a, sistematiza o novo conhecimento, desenvolvendo uma autonomia intelectual que o conduz a permanentemente pensar e produzir mudanças. Essas tentativas de inovação promovem um avanço na prática do professor, pois, a cada nova situação ele integra experiências anteriores numa análise de compreensão atual, estando em constante superação.

Podemos considerar que a concepção de prática reflexiva foi introduzida em nossa realidade por Schön²⁹ (1983, 1993), a partir do questionamento do modelo de formação, baseado na racionalidade técnica. O autor parte da visão de que a docência é uma profissão cuja prática conduz à produção de um conhecimento específico que só pode ser construído em contato com a própria prática.

Segundo Schön, esse conhecimento prático se baseia, *no conhecimento e reflexão-na-ação* que seria a manifestação do saber-fazer resultante de um diálogo do pensamento com a realidade simultaneamente, orientando a prática na solução de situações inesperadas. Sendo a prática uma situação sempre nova, o profissional analisa-a e cria uma intervenção original: *na reflexão sobre a ação* que representa a análise, compreensão e avaliação sobre uma situação desafiadora vivenciada, quando não se encontra uma solução imediata e *na reflexão sobre a reflexão na ação*, que seria o processo no qual o profissional, de forma distanciada, procura entender e explicar suas ações a partir da teoria, o que o possibilita descobrir estratégias de ação reconstruindo uma nova teoria para sua prática.

Cabe ressaltar a importância de que o conhecimento prático³⁰ (estimulado pela reflexão-na-ação) não seja considerado como oposto ao conhecimento acadêmico. Ao contrário, eles não se excluem, pois o conhecimento prático abrange tanto o conhecimento acadêmico quanto o conhecimento que provém da experiência, constituindo-se em saberes do professor que vão sendo reconstruídos na vivência.³¹

Considerando que é na ação que vai se dar a construção do saber da experiência, reforçamos a importância do desenvolvimento da prática através da reflexão. Refletir sobre a prática estimula o professor a desenvolver uma postura de produtor de saber e do saber fazer docente. Dessa forma acreditamos ser possível promover um avanço e uma melhoria na relação entre teoria e prática, devendo resultar em uma melhoria do desempenho docente pois auxilia o professor na identificação e resolução dos problemas da prática pedagógica

²⁹ Compartilhado por diversos outros autores como Stenhouse (anterior à Schön), Elliott, Zeichner, etc.

³⁰ Neste trabalho, as noções “conhecimento” e “saber” têm o mesmo significado (Perrenoud, 1996).

³¹ Ressaltamos aqui para o fato de que segundo a lógica dos cursos de formação de professores baseados no modelo da racionalidade técnica, “a prática deve situar-se no final do currículo de formação, quando os alunos- mestres já dispõem do conhecimento científico e das suas derivações normativas”. (Gomez, 1995, p.108)

construindo assim um saber original.

A partir das referências assinaladas, deve ser destacado o fato do saber da experiência se inserir no reconhecimento de uma epistemologia da prática, que considera a produção de um conhecimento que emerge da ação do professor em seu espaço de trabalho cotidiano.

Segundo Tardif (2002) o objetivo de desenvolver uma epistemologia da prática profissional consistiria em, ao revelar esses saberes, *“compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho”* (p.256).

A definição de uma epistemologia da prática permite modificar as concepções de pesquisas atuais a respeito do ensino e dos saberes dos professores, pois trazem, segundo o citado autor, importantes conseqüências. Uma primeira relacionada ao estudo dos saberes dos atores em situação concreta de trabalho. Assim os saberes são trabalhados e incorporados na situação de trabalho que *“não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e são construídos”*(p.257). Considera-se assim a importância de se estudarem os saberes profissionais associando-os a uma situação de ensino, ao professor e as suas práticas. Uma segunda conseqüência consiste em distinguir os saberes profissionais dos saberes transmitidos na formação universitária. É preciso fazer adaptações e transformações de certos conhecimentos universitários incorporando-os à prática, num *“processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho”* (p.257). Para isso uma terceira conseqüência apresentada é a importância de se realizarem as pesquisas, indo aos locais de trabalho dos professores. A quarta conseqüência refere-se, por sua vez, à consideração dos professores como atores e autores em seus trabalhos. Eles devem ser percebidos como atores que possuem saberes e um saber-fazer que se manifestam em suas ações cotidianas diante das condições e das conseqüências de seu trabalho. A quinta conseqüência está relacionada ao fato de os pesquisadores não assumirem a pesquisa como algo normativo, buscando investigar o que os professores são, fazem e sabem, ao invés de se preocuparem em determinar o que eles deveriam ser, fazer e saber. A última conseqüência consiste no estudo do conjunto dos saberes mobilizados e utilizados

pelos professores em todas as suas tarefas numa perspectiva ecológica que leve em conta todo o contexto escolar.

Baseando-se nos referenciais apresentados, que consideram que os professores constroem um saber a partir e na sua experiência profissional, num processo que vai contribuir na constituição de sua identidade profissional, é que desenvolvemos a nossa pesquisa considerando a situação concreta de trabalho de professores de séries iniciais. Buscamos investigar o saber da experiência, a partir das condições de produção e as suas formas de manifestação na prática pedagógica, considerando que ele é composto de diversas fontes sociais sendo adquirido em diferentes momentos da vida e da carreira a partir das reflexões e interações que os professores estabelecem com os outros e com os demais saberes.