

2

Uma pedagogia em construção nas práticas escolares: itinerário de uma pesquisa

Este capítulo é dedicado aos aspectos metodológicos que nortearam a minha pesquisa, ou seja, a idéia é apresentar aqui, tanto as questões de caráter mais teórico que iluminaram a metodologia adotada, como os procedimentos que foram utilizados para desenvolvê-la.

Acredito, entretanto, que é preciso deixar claro, logo de início, que optei por um estudo de campo de natureza qualitativa, centrado na análise do trabalho realizado nos anos iniciais em uma escola “típica” da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, a maior rede de atendimento ao ensino fundamental do país.

2.1.

A prática da pesquisa e seus fundamentos teóricos

Apresento agora os princípios e/ou pressupostos teóricos que orientaram a realização da pesquisa do ponto de vista da sua metodologia de investigação, abordando aspectos que considere relevantes para nortear, tanto a seleção dos procedimentos metodológicos adotados, quanto o modo de desenvolvê-los. Assim sendo, este item apresenta, em primeiro lugar, (1) uma discussão em torno da noção de “saberes docentes”, para em seguida refletir acerca de (2) questões metodológicas mais específicas que estariam marcando uma investigação sobre esses saberes, baseando-me principalmente em Maurice Tardif. Num terceiro momento, trata da (3) relação entre a noção de *habitus* e a formação de professores, proposta por Phillippe Perrenoud. E para concluir, uma breve discussão na perspectiva de avançar um pouco mais (4) sobre o conceito de *habitus*, recorrendo a Pierre Bourdieu.

2.2. Uma noção sobre os saberes docentes

Tardif integra um grupo chamado GRISÉ (Groupe de Recherche Interuniversitaire sur les Savoir et l’Ecole), que desenvolve um conjunto de pesquisas relacionadas à evolução da profissão docente e às transformações de saberes que estão na base do ofício de ensinar. São interesses do grupo os diferentes saberes que intervêm na prática desse ofício, na sua origem e na sua natureza, nos seus modos de integração ao trabalho cotidiano dos professores e nas transformações que eles sofreram e ainda sofrem já há mais de 40 anos, ou seja, desde a modernização acelerada do sistema de ensino em torno dos anos 1950-1960. Interessam-lhe da mesma forma as relações entre esses saberes e a identidade profissional dos professores enquanto grupo que opera em uma instituição burocrática pública. (Tardif & Gauthier, 2001: 185-186)

Desse modo, o GRISÉ vem tentando

“Descrever e analisar os ‘saberes dos professores’, segundo uma perspectiva sócio-histórica centrada, de um lado, no estudo da evolução dos conteúdos e das formas desses saberes no seio das escolas e das instituições de formação de professores e, de outro, na análise do trabalho do professor como âmbito socioprofissional a partir do qual esses mesmos são submetidos a diversas restrições que determinam sua natureza e seu uso.” (Tardif & Gauthier, 2001: 186)

Considerando que a questão do saber dos/as professores/as tornou-se tema de grande interesse para várias correntes de pesquisa em diversos países, o grupo sentiu a necessidade de levantar algumas questões sobre o tema visando compreender o que esses/as tantos/as pesquisadores/as entendem como “o saber dos/as professores/as”. Convém citá-las textualmente:

“O que se entende por ‘saber’ exatamente? Os práticos do ensino desenvolvem e/ou produzem como, sob que forma? Trata-se verdadeiramente de ‘saberes’? Não seriam antes crenças, certezas não fundamentadas ou habitus, no sentido de Bourdieu, esquemas de ação e de pensamento interiorizados no âmbito da socialização profissional, ou mesmo na história escolar ou familiar dos professores (Raymond, 1993)? Por outro lado, se se trata verdadeiramente de ‘saberes’, como ter acesso a eles? Basta interrogar os professores? Nesse caso, o que reter como ‘saberes’: suas representações psíquicas, suas opiniões, suas percepções, suas razões de agir ou outros elementos de seu discurso? É preferível observá-los? Isto é suficiente? O que é preciso observar exatamente? É preciso distinguir entre saberes explícitos e implícitos, seus saberes durante a ação, antes e depois? Deve-se supor que eles sabem mais do

que dizem, que seu ‘saber agir’ extrapola seu ‘saber pensar’, em suma, que seus saberes excedem sua consciência ou sua razão? Mas, nesse caso, quem é que nos autoriza a denominar de ‘saber’ esse excesso? Desde quando chamamos de ‘saber’ algo que fazemos sem ter necessidade de pensar ou mesmo sem pensar? Finalmente, por que nos atemos a essa noção de saber? É mais uma moda, como há tantas nas ciências sociais e nas ciências da educação? Não seria preferível e mais honesto falar simplesmente, digamos, de ‘cultura dos professores’, de ‘habilidades’, de ‘representações cotidianas’ ou de ‘concepções espontâneas’, como os psicossociólogos? Não temos respostas prontas a essas questões, mas elas merecem mesmo assim ser colocadas.” (Tardif & Gauthier, 2001: 186-187)

Em *O professor como “ator racional”*: *que racionalidade, que saber, que julgamento?*, Maurice Tardif e Clermont Gauthier pretenderam propor algumas ferramentas conceituais e metodológicas destinadas a precisar e a restringir o uso e o sentido da noção de saber no âmbito da pesquisa sobre o ‘saber didático’. Sugerem uma pista de trabalho, ligando o saber às exigências de racionalidade, enfatizando assim a dimensão argumentativa e social do saber dos professores e propondo considerá-lo como expressão de uma razão prática, que é da ordem da argumentação e do julgamento mais do que da cognição e da informação. (2001: 187)

Antes, porém, de seguir suas pistas metodológicas, voltarei a um artigo de Tardif publicado no Brasil inicialmente em 1991, mas cuja edição que consultei data de 2002: *Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente*. Nele, o autor afirma “que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e os da pedagogia) e experienciais”. (p. 33 – grifos do autor)

Mas o que são saberes?

Tardif (2002) chama a atenção para o fato de que o extraordinário desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos saberes na modernidade ocidental não teria ocorrido sem um igual desenvolvimento

“dos recursos educativos e, notadamente, de corpos docentes e de formadores capazes de assumir, dentro dos sistemas de educação, os processos de aprendizagem individuais e coletivos que constituem a base da cultura intelectual e científica moderna.” (p. 33-34)

Para o autor, no entanto,

“na medida em que a produção de novos conhecimentos tende a se impor como um fim em si mesmo e um imperativo social indiscutível, e é o que parece ocorrer hoje em dia, as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para o segundo plano.” (Tardif, 2002: 34)

Assim, os processos de aquisição dos saberes ficam subordinados material e ideologicamente às atividades de produção de novos conhecimentos. Nessa perspectiva, os saberes seriam “comparáveis a ‘estoques’ de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais, etc.” (Tardif, 2002: 34-35)

As dimensões de formação e produção dos saberes vão assim se diferenciando e, educadores e pesquisadores, corpo docente e comunidade científica vão se tornando grupos cada vez mais distintos, com tarefas também cada vez mais especializadas de transmissão e de produção de saberes sem nenhuma relação entre si. Tardif (2002) acredita que

“É exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e de ensino. Nos outros níveis do sistema escolar, essa separação já foi concretizada há muito tempo, uma vez que o saber dos professores que aí atuam parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos.” (p: 35)

Entretanto, Tardif (2002) acredita que “todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação”. (p. 35) E, para demonstrar como o saber docente ocupa uma posição estratégica no conjunto dos saberes sociais, defende que todo saber, mesmo ‘novo’, *se insere numa duração temporal que remete à história de sua formação e de sua aquisição*. Mesmo nas sociedades contemporâneas, os saberes são integrados a processos de formação institucionalizados e coordenados por agentes educacionais. Portanto, para ele, os docentes ocupam uma função social tão importante estrategicamente quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes.

No entanto, isso não quer dizer que ele aceite a tese de que a relação dos docentes com os saberes se reduza a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Para ele, as práticas desses docentes integram diferentes relações, que implicam saberes oriundos de variadas fontes. É por isso

que define o saber dos docentes “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (Tardif, 2002: 36)

Passo agora a explicitá-los.

Os saberes da formação profissional são oriundos das ciências da educação e da ideologia pedagógica, são transmitidos pelas instituições de formação de professores e podem ser chamados de saberes pedagógicos. Uma vez que o professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação, “essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor.” Desse modo,

“esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo.” (Tardif, 2002: 37)

Desse modo, os saberes pedagógicos

“apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.” (Tardif, 2002: 37)

Um exemplo que ele traz são as doutrinas pedagógicas da ideologia da ‘escola-nova’. “Essas doutrinas (ou melhor, as dominantes) são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas técnicas.” (Tardif, 2002: 37)

Assim como a pedagogia ativa apoiou-se na psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento para justificar suas proposições normativas, os saberes pedagógicos em geral se articulam com as ciências da educação, tentando, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados das pesquisas com as concepções que propõem, a fim de legitimá-las “cientificamente”.

Há também os saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e dos cursos distintos. São os saberes disciplinares (por exemplo,

matemática, história, biologia, língua portuguesa, literatura, etc) que, transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores, emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

No campo da didática, compreende-se que os saberes disciplinares, pelas suas especificidades, precisam ser articulados aos saberes pedagógicos na construção de uma boa prática docente, ou seja, esses saberes não são isolados uns dos outros.

Além dos saberes pedagógicos e disciplinares, os/as professores/as, ao longo de suas carreiras, devem também se apropriar de saberes a que Tardif denomina curriculares.

“Esses saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.” (Tardif, 2002: 38)

Diferentemente dos saberes elencados até aqui, há outros que brotam da experiência dos/as docentes e são por ela validados. Quer dizer, “os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.” (Tardif, 2002: 38) Tardif os chama de saberes experienciais ou práticos, pois eles “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.” (Tardif, 2002: 39)

O autor sintetiza:

“o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.” (Tardif, 2002: 39)

Ele afirma que “os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, entre os diferentes grupos que atuam, de uma maneira ou de outra, no campo dos saberes.” (Tardif, 2002: 40) Os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, assim como os saberes

curriculares dos/as professores/as constituem-se, então, como saberes de segunda mão, uma vez que estes/as não se vêem como responsáveis nem pela definição nem pela seleção dos conteúdos que a escola e a universidade transmitem. Em síntese: embora a função docente defina-se em relação aos saberes, parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado por aqueles/as que a exercem.

Essa relação de exterioridade com os saberes curriculares, disciplinares e pedagógicos leva a que os/as docentes tendam a desvalorizar sua formação profissional, acusando-a de abstrata ou meramente teórica e a acreditar que é a prática que verdadeiramente os/as define como professores/as. Para elas/es,

“O ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos, como aqueles com os quais se deparam os técnicos e tecnólogos. O cientista e o técnico trabalham a partir de modelos e seus condicionantes resultam da aplicação ou da elaboração desses modelos. Com o docente é diferente.” (Tardif, 2002: 49)

No cotidiano da/o docente, esses condicionantes aparecem relacionados a situações concretas, reais e objetivas, que de forma alguma podem ser comparadas aos modelos científicos com suas definições acabadas. Essas situações exigem sim, improvisação e habilidade pessoal, assim como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis.

“Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os habitus (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os habitus podem transformar-se num estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em traços da ‘personalidade profissional’: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.” (Tardif, 2002: 49)

A atuação da/o docente nunca é totalmente solitária. Ela se dá em interação, no mínimo, com alunas/os. E como o objeto e o contexto dessa atuação são humanos, estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes que são passíveis de interpretação e exigem decisões que possuem, geralmente, um caráter de urgência.

“Essas interações ocorrem num determinado meio, num universo institucional que os professores descobrem, progressivamente, tentando

adaptar-se e integrar-se a ele. Esse meio – a escola – é um meio social constituído por relações sociais, hierarquias, etc. Por fim, as interações ocorrem também em meio a normas, obrigações, prescrições que os professores devem conhecer e respeitar em graus diversos (por exemplo, os programas).” (Tardif, 2002: 50)

Os saberes nascidos com/na experiência vão fornecendo às/aos professoras/es algumas certezas relativas ao seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração, até porque eles parecem bem mais passíveis de aplicação em novas situações do que aqueles extraídos de sua formação.

“Os saberes experienciais possuem, portanto, três ‘objetos’: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Estes objetos não são objetos de conhecimento, mas objetos que constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela. Em outras palavras, eles não são nada mais do que as condições da profissão.” (Tardif, 2002: 50)

Desse modo, para Tardif, na relação objetos-condições, estabelece-se uma defasagem ou distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes da formação.

“Alguns docentes vivem essa distância como um choque (o choque da ‘dura realidade’ das turmas e das salas de aula) quando de seus primeiros anos de ensino. Ao se tornarem professores, descobrem os limites de seus saberes pedagógicos. Em alguns, essa descoberta provoca a rejeição pura e simples de sua formação anterior e a certeza de que o professor é o único responsável pelo seu sucesso. Em outros, ela provoca uma reavaliação (alguns cursos foram úteis, outros não). E, finalmente, em outros, ela suscita julgamentos mais relativos (por exemplo: ‘minha formação me serviu na organização dos cursos, na apresentação do material pedagógico’ ou então ‘não se pode pedir à universidade para realizar uma missão impossível’).” (Tardif, 2002: 51)

Ainda segundo Tardif, a prática da profissão possibilita um processo de aprendizagem rápida, quando, no início da carreira (de 1 a 5 anos), as/os professoras/es já acumulam a sua experiência fundamental:

“mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em habitus, em traços da personalidade profissional.” (Tardif, 2002: 51)

Ele mostra como cada objeto-condição parece ter um valor diferenciado para as/os docentes: “saber reger uma sala de aula é mais importante do que conhecer os mecanismos da secretaria de educação; saber estabelecer uma

relação com os alunos é mais importante que saber estabelecer uma relação com os especialistas.” (Tardif, 2002: 51) Assim, as/os professoras/es vão definindo uma hierarquia de saberes, no qual o seu valor depende das dificuldades que apresentam em relação à prática. Nas muitas entrevistas realizadas pelo grupo de pesquisa com professoras/es, a sala de aula e a interação com as turmas de alunas/os aparecem como o teste referente tanto ao ‘eu profissional’ quanto aos saberes veiculados e transmitidos pela/o docente. Dizem elas/es: “É impossível mentir ou fazer de conta diante de uma turma de alunos: não se pode esconder nada deles, é preciso envolver-se completamente.” (2002: 52)

Desse modo, os saberes experienciais têm origem na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. No entanto, isso não significa que eles se constituam como certezas subjetivas acumuladas individualmente, ao contrário, essas certezas são partilhadas e partilháveis nas relações com seus pares. E é exatamente do confronto entre os diversos

“saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.” (Tardif, 2002: 52)

A convivência das/os professoras/es novatas/os com as/os mais experientes, seja em espaços formais de discussão do trabalho docente ou nas circunstâncias paralelas e encontros informais vão se constituindo em espaços-tempos de formação, seja de estagiárias/os – onde essa relação é mais clara – seja de professoras/es iniciantes. Esses diálogos formais e informais vão permitindo que os saberes da experiência sejam trocados e objetivados e, assim, as/os professoras/es são levadas/os

“a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Nesse sentido, o docente é não apenas um prático, mas também um formador.” (Tardif, 2002: 52)

E, se por um lado a prática cotidiana da profissão favorece o desenvolvimento de certezas ‘experienciais’, por outro lado, permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Para Tardif, portanto, “os professores não rejeitam os

outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso.” (Tardif, 2002: 53)

Desse modo,

“a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.” (Tardif, 2002: 53)

Em síntese, se por um lado, há saberes docentes que são “abraçados” a partir de produções que são externas ao grupo das/os docentes práticas/os, uma vez que são produzidos fundamentalmente nas e pelas instituições universitárias, por outro lado, fica evidente que um/a bom/a professor/a não pode ser um/a mero/a aplicador/a desses conhecimentos. Antes de qualquer coisa, ele/a é um/a articulador/a de saberes e um/a agente produtor/a de saberes que a sua prática exige. Tal produção também não é solitária, ao contrário, é solidária porque é a produção de um corpo de docentes que vai se constituindo como um grupo profissional e desenvolvendo a sua própria cultura.

2. 2. 1.

Investigar saberes docentes – questões metodológicas

Levando em conta esse contexto de reflexões, buscamos, então, conhecer os saberes docentes construídos – iluminados ou não pela produção acadêmica sobre o fracasso escolar – na prática pedagógica da escola pública, muitas vezes marcada por esse mesmo fracasso escolar.

Conforme já dissemos, nas décadas de 1980 e 90, o fracasso escolar passou a ser interpretado de uma forma em que o referencial da diferença começou a ser valorizado. De lá para cá, muitos foram os cursos de atualização e os programas de formação empreendidos pelas redes públicas em parceria (ou não) com as universidades. Muitos livros foram publicados, muitas revistas foram criadas pelos programas de pós-graduação, variadas publicações de toda ordem, inúmeras iniciativas de formação, muitas reformas curriculares nos cursos de formação de professores/as de nível médio e universitário.

E, então, considerando todo esse conjunto de iniciativas, me perguntei: como as professoras primárias, ou das classes iniciais do ensino fundamental têm desempenhado o seu papel de docentes? Se os discursos mudaram e os compromissos também, como essas professoras têm realizado suas tarefas docentes frente a tudo isso? Que saberes elas têm construído sobre como lidar com as diferenças evidenciadas pela sociolinguística e a antropologia entre outras ciências?

Acredito que lidar com diferenças é transitar num terreno pantanoso. Perrenoud (2001c) nos lembra que há alunos/as com os/as quais a professora se identifica porque guardam semelhanças com ela ou porque guardam semelhanças com o seu ideal de alunos/as.

E, partindo do pressuposto de que as professoras acreditam que devem tratar a todas/os com “igualdade”, formulei novas questões: como elas fazem isso? Como enfrentam seus próprios sentimentos, valores e preconceitos? Como entender as atitudes de uma professora frente a um conflito em sala de aula sem compreender o que pode ser a origem de um preconceito?

Cabe, então, voltar ao já citado artigo de Gauthier e Tardif, O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento?, em busca de possíveis respostas às nossas questões. Nesse texto, os autores propõem uma espécie de reenquadramento conceitual global da concepção do saber, de modo a propor uma definição que, sem ser aceita por todos e por cada um, pretendem eles, tenha uma forte validade e uma quase universalidade, pelo menos em nossa tradição intelectual ocidental. (Cf. 2001: 191-192)

E foi assim que passei a perseguir suas pistas.

Os autores relacionam três “lugares” ou “topos” a partir dos quais consideram possível definir a noção de saber no quadro da cultura da modernidade. São eles: a representação, o julgamento e a argumentação.

Na tradição de Descartes, Piaget e Chomsky, o saber é abordado como representações mentais. Assim, “o saber cognitivo é um saber subjetivo: é uma construção resultante da atividade do sujeito, concebida tanto segundo um modelo de tratamento da informação quanto segundo um modelo biológico de equilíbrio.” (Tardif & Gauthier, 2001: 193)

Em especial, para Piaget e para as neurociências americanas, o saber cognitivo ideal é concebido segundo o modelo estrito das ciências empíricas da natureza e da lógica matemática. “Nessa concepção do saber, o ideal da racionalidade é o pensamento lógico-matemático e o saber ideal é a matemática.” (Tardif & Gauthier, 2001: 193)

Diferentemente, na segunda concepção, o saber reside no discurso, em um certo tipo de discurso – a asserção – mais do que no espírito subjetivo. Assim, “pode-se chamar de saber o julgamento verdadeiro, o discurso que afirma com razão qualquer coisa sobre qualquer coisa.” Nesse caso, “uma percepção ou uma representação não é verdadeira nem falsa, apenas o julgamento que faço sobre a coisa percebida ou representada pode ser dito verdadeiro ou falso.” (Tardif & Gauthier, 2001: 193)

A terceira concepção abordada por eles é a de que um saber se desenvolve no horizonte do outro e em vista dele. Desse modo, “pode-se chamar de saber a atividade discursiva que consiste em tentar validar, com o auxílio de argumentos, operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e lingüísticas, uma proposição ou uma ação. A argumentação é, portanto, o ‘lugar’ do saber.” (Tardif & Gauthier, 2001: 194). Saber alguma coisa, então, é ser capaz de estabelecer razões para as quais esse julgamento é verdadeiro. O saber ganha aqui uma dimensão intersubjetiva, na qual “os interlocutores esforçam-se para superar os pontos de vista iniciais de sua subjetividade, elevando pretensões à validade intersubjetiva para seus propósitos ou suas ações. Essas pretensões são concretamente respeitadas com o auxílio de argumentos e contra-argumentos.” (Tardif & Gauthier, 2001: 194)

Nesse caso, o saber

“Não se reduz a uma representação subjetiva, nem a asserções teóricas de base empírica; ele implica sempre outro, ou seja, uma dimensão social fundamental, na medida em que o saber é justamente uma construção coletiva de natureza lingüística resultante de discussões, de intercâmbios discursivos entre seres sociais.” (Tardif & Gauthier, 2001: 194)

Essa abordagem do saber chamada pelos autores de “argumentativa” é, segundo eles, defendida de maneiras diversas por pensadores como Gadamer, Perelman, Ricoeur, Habermas, Rorty e Lyotard.

O objetivo declarado pelos autores ao descrever essas três concepções do saber – a representação, o julgamento e a argumentação – é

“Circunscrever e precisar certos traços semânticos fundamentais associados à noção de saber, tal como a utilizamos correntemente enquanto herdeiros de uma tradição fixada em linguagens e em usos, na esperança de poder utilizar alguns desses traços para definir minimamente o objeto mesmo de nossas pesquisas: o saber dos professores.” (Tardif & Gauthier, 2001: 195)

A partir daí, eles apontam que, apesar das diferenças significativas entre as três concepções, todas têm em comum relacionar a natureza do saber às exigências da racionalidade. Para eles, esta é uma pista muito interessante para as pesquisas sobre os saberes das/os professoras/es, uma vez que “permite restringir o campo de estudo aos discursos e às ações cujos locutores, os atores, são capazes de apresentar uma ordem qualquer de razões para justificá-los.” (Tardif & Gauthier, 2001: 195)

Desse modo, segundo esses autores, para investigar os saberes de um/a docente sobre o seu trabalho, de acordo com essas exigências de racionalidade, bastaria perguntar-lhe “Por que você diz tal coisa?” e/ou “Por que você faz tal coisa?”. Se ele/a oferecer razões, motivos, justificativas suscetíveis de servir de validação ao seu discurso ou à sua ação, ou seja, se, além de fazer bem uma coisa, ele/a souber falar sobre esse ‘saber-fazer’, então, ele/a estará nos fornecendo dados sobre seu saber de docente. Isso não quer dizer que basta ouvi-lo sobre o seu fazer, mas que uma e outra coisa associadas – ouvir e ver – podem ser boas estratégias de pesquisa desses saberes.

A seguir, Tardif & Gauthier sintetizam cinco conseqüências intelectuais que consideram importantes para as pesquisas sobre os saberes docentes dos professores, que passamos a abordar.

A primeira é a que daqui por diante chamaremos de ‘saber’ apenas “os pensamentos, as idéias, os julgamentos, os discursos, os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade.” (Tardif & Gauthier, 2001: 195) Desse modo, uma fala ou ato racional ocorre sempre que o sujeito desse ato ou fala seja capaz de motivar, com o auxílio de razões, declarações, procedimentos, etc., seu discurso ou sua ação em face de um outro ator que o interroga sobre sua pertinência, seu valor, etc. Ou seja, sempre que ele mostrar a competência de

argumentar, mesmo diante de críticas, apresentando suas razões para agir desse ou daquele modo.

A segunda consequência é que não necessariamente precisamos estar convencidos das razões desse sujeito: “essa idéia de exigências de racionalidade não é normativa: ela não determina conteúdos racionais, mas se limita a pôr em evidência uma capacidade formal.” (Tardif & Gauthier, 2001: 195) Se o sujeito nos oferece razões e argumentos, cabe-nos respeitá-los.

Desse modo, a terceira consequência é que não podemos impor aos atores nossos modelos preconcebidos: precisamos partir daquilo que eles mesmos consideram como racional. Nossa tarefa é ajudar a trazer à luz suas próprias exigências de racionalidade e sua própria compreensão do saber. Assim, estaremos preservando os saberes dos atores do modelo excessivamente rígido da ciência empírica e da pesquisa universitária, atribuindo-lhe uma dimensão racional.

“O que é racional (ou não) não pode ser decidido a priori, mas decide-se em função da discussão e das razões apresentadas pelos atores. Nesse sentido, pode-se dizer que as exigências de racionalidade que orientam as ações e os discursos das pessoas não decorrem de uma razão que esteja acima da linguagem e da práxis: elas dependem de razões de atores e de locutores, bem como do contexto no qual eles falam e agem.” (Tardif & Gauthier, 2001: 196)

Portanto, a quarta consequência é que “o melhor método para alcançar essas exigências de racionalidade que se operam no locutor e no ator é interrogá-lo (ou interrogar-se) sobre o porquê, sobre as causas, as razões, os motivos de seu discurso ou de sua ação”. (Tardif & Gauthier, 2001: 196) Assim, os autores acreditam que estaríamos fugindo completamente de um certo sociologismo que criticam e que tende a eliminar a contribuição dos atores sociais na construção concreta de seus saberes, onde:

“Pouco importa o que eles saibam fazer ou dizer a respeito daquilo que fazem ou dizem, seu saber declarado não passa de uma prova suplementar da opacidade ideológica na qual a sua consciência está mergulhada: as ‘luzes’ emanam necessariamente de outra parte, ou seja, do conhecimento oriundo da pesquisa em ciências sociais, conhecimento esse cujos orgulhosos distribuidores são os sociólogos e outros ‘cientistas sociais’.” (Tardif, 2002: 15)

A idéia de exigências da racionalidade garantiria aos atores a sua intencionalidade, em função de objetivos, projetos, finalidades, meios, deliberações, etc.

A quinta consequência é “que uma das principais estratégias de pesquisa, de acordo com tal visão do saber, consiste em observar atores e/ou falar com eles, mas interrogando-os sobre suas razões de agir ou de descobrir; no fundo, sobre os saberes nos quais se apóiam para agir ou descobrir.” (Tardif & Gauthier, 2001: 195-196)

Eles estão atentos também aos limites metodológicos e epistemológicos dessa abordagem. Cabe uma citação mais longa:

“De fato, as razões que eles [os/as professores/as práticos/as] elaboram para se orientar (que se pode encontrar particularmente nas explicações que eles nos dão sobre suas condutas e suas estratégias quando são interrogados sobre seu encaminhamento profissional, etc.) não correspondem necessariamente às ‘condições objetivas’ que determinam a orientação de sua ação: os atores nem sempre fazem aquilo que dizem fazer e não dizem necessariamente, inclusive a eles mesmos, o que efetivamente fazem. Nesse sentido, o discurso que eles sustentam relativamente à sua situação, as explicações que eles dão de seus atos estão sujeitas à caução: elas precisam ser tomadas pelo que são, a saber, elementos de análise entre outros, elementos que são necessários para torná-los inteligíveis, situar em um quadro interpretativo que leve em consideração o conjunto desses outros elementos.” (Tardif & Gauthier, 2001: 210)

Para os autores, essa idéia de racionalidade permitiria uma maior colaboração entre os/as professores/as práticos/as e os/as pesquisadores/as, uma vez que reconhece a capacidade de autoria dos/as primeiros/as. Ela toma em conta os significados e as razões que os atores atribuem a suas ações como elementos de análise necessários, embora não os considere suficientes: “ela permite, dessa maneira, lançar uma ponte, uma passarela, estabelecer uma articulação entre o discurso objetivador sobre os fenômenos sociais e os discursos elaborados pelos atores sociais envolvidos na ação, sem a qual não haveria justamente fenômenos sociais.” (Tardif & Gauthier, 2001: 198)

Dessa colaboração, um dos frutos, segundo os autores, poderia ser o estabelecimento de uma ‘jurisprudência da pedagogia’. Para eles, os/as pesquisadores/as da área de educação, preocupados com a questão da formação de professores, poderiam colocar suas pesquisas a serviço da prática de ensino, mas

não com o objetivo de estabelecer uma ciência do ensino. Assim, vejamos o que dizem:

“Consideramos que um dos objetivos mais importantes da pesquisa sobre a formação de professores hoje consiste em elaborar esse campo de jurisprudência pedagógica, partindo do estudo de julgamentos e de saberes dos práticos a fim de partilhá-los, de torná-los públicos e, assim, acessíveis a todos os membros da profissão didática. Esse estudo teria como finalidade não produzir uma teoria do ensino, um conjunto de proposições empiricamente verificáveis, mas uma jurisprudência da pedagogia, ou seja, um corpo de regras de ação aplicáveis à prática profissional, um corpo de regras passíveis de revisão, de discussão, enfim, matéria de processo, de deliberação, discussão, argumentação e reflexão.” (Tardif & Gauthier, 2001: 203-204)

Para os autores, no entanto, é necessário destacar que há diferenças significativas entre o julgamento jurídico e pedagógico: o julgamento do pedagogo ou professor “refere-se a uma ação a empreender, esforçando-se por combinar meios e fins”, o do jurista “refere-se a uma ação já realizada (de fato ou idealmente) que é preciso avaliar.” A jurisprudência jurídica procede da “existência pública de um conjunto de regras e de normas a partir do qual os juristas interpretam e aplicam a lei”. O julgamento de um professor, portanto, “é menos formal e necessariamente privado, não-subjetivo, e sim fortemente vinculado à experiência de um indivíduo ou de indivíduos.” (Tardif & Gauthier, 2001: 203)

Acredito que qualquer pesquisador deve, no mínimo, procurar analisar com cuidado essas idéias, tentar levá-las a termo no desenvolvimento de suas pesquisas de modo que, a partir dos resultados alcançados, possam contribuir mais diretamente para a melhoria da qualidade de nossas escolas, mas não como especialistas que olham esse lugar de fora, e sim como parceiros que têm algo a dar e algo a aprender também. E foi o que tentei fazer ao longo desse trabalho que ora apresento.

2. 3.

A noção de habitus e a formação de professoras/es

Tardif (2001) cita, mas não desenvolve a idéia do *habitus* no desenvolvimento e desempenho profissional de docentes. Seu interesse é a construção de uma noção – saber docente – que destaque o papel de autor/a e ator/atriz de professores e professoras em seu trabalho. Essa noção muito me agrada, porque afinal não somos bonecos de ventríloquo.

No entanto, ao lidar com o tema da diferença, não posso negar que acabamos por penetrar em um terreno pantanoso em que nem tudo é tão claro e límpido às nossas consciências: valores, preconceitos, prejulgamentos, prenoções... também nos constituem e orientam. Podem ser trazidos às nossas consciências, podem ser reavaliados, mas muitas vezes nos levam a ações que com um pouco mais de tempo para pensar, com alguém com quem discutir o assunto, faríamos diferentemente.

Foi por isso que a leitura do artigo de Perrenoud, *O trabalho sobre o 'habitus' na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência*, no qual o autor conclama a comunidade acadêmica da área de educação a que discuta sobre o papel do *habitus* na formação de professores tanto nos instigou.

Nesse artigo, ele pretendeu, com base nas correntes inspiradas na conduta clínica e na prática reflexiva: **1)** mostrar que “parte importante da ação pedagógica apóia-se em **rotinas** ou em uma **improvisação regrada**, que evocam mais um *habitus* pessoal ou profissional do que saberes”, **2)** discutir “o papel possível da **tomada de consciência** e da **análise da prática** na transformação de esquemas” de ação e **3)** considerar “alguns **mecanismos de formação** que visam especificamente a favorecer um trabalho e o **domínio de cada um sobre o seu próprio habitus**.” (Perrenoud, 2001a: 163 – grifos meus)

Para o autor, ensinar implica “agir na urgência e decidir na incerteza”, o que não quer dizer que ele pretenda reduzir a profissão de professor a essa dupla característica, pois acredita que, evitadas essas duas implicações, um professor poderá desfrutar em seu trabalho de uma relativa tranqüilidade. Entretanto, crê que, com o processo de desenvolvimento das sociedades e dos

sistemas educativos, torna-se cada vez mais difícil simplesmente “optar” pela tranquilidade. Mesmo aceitando que urgência e incerteza não sejam as únicas características da docência, o autor as vê como emblemáticas, pois “exprimem com vigor o problema da natureza das competências dos professores.” (Perrenoud, 2001b: 15)

“Agir na urgência é agir sem ter tempo de pensar e, ainda menos, de pesar longamente os prós e os contras, de consultar obras de referência, de buscar conselhos, de adiar a ação para identificar melhor os parâmetros da situação e considerar melhor as diversas possibilidades. Decidir na incerteza significa decidir quando a razão ordenaria não decidir, significa decidir como se estivéssemos jogando pôquer, apenas com o *feeling*, pois não há dados nem modelos da realidade disponíveis para permitir calcular com uma certeza certa o que aconteceria se...” (Perrenoud, 2001b: 15-16)

O professor pode (e deve) planejar suas ações, mas sempre ocorrerá na sala de aula algo fora do “script”: a reação dos alunos em pedagogias em processo de mudança passa a ter um papel de destaque, o desenvolvimento das ações que foram previstas suscitam novas questões não pensadas previamente, o professor fica confuso... Tudo isso impõe que sejam tomadas decisões no ato, no momento do desenvolvimento da ação. Essas decisões são inteligentes, mas não necessárias ou estritamente racionais. Implicam um sentir-pensar-agir, tudo ao mesmo tempo.

E quando não há tempo ou condições para ações muito medidas e pensadas, segundo Perrenoud, reina o *habitus*, que não se opõe aos saberes como o instinto se oporia à razão, mas traduz nossa capacidade de agir sem parar para pensar em uma rotina econômica ou para responder às urgências que emergem no cotidiano.

“Isto não significa de modo algum que operamos sem saberes, sem representações da realidade passada, atual, virtual, desejável, sem teorias de fenômenos com os quais somos confrontados e que desejamos dominar. Em toda ação complexa, mesmo em situação de urgência ou no quadro de uma rotina, manipulamos informações, representações, conhecimentos pessoais e saberes sociais. (...) o professor – assim como o pesquisador, o divulgador, o jornalista, o especialista – constantemente trata, cria, registra, compara, integra, diferencia, comunica, analisa informações e saberes. Mas é o *habitus* que governa esses tratamentos. (Perrenoud, 2001a: 170 – grifo meu)

Perrenoud (2001b) acredita que os acadêmicos insistem em falar de saberes porque este é um terreno em que se sentem mais seguros, mas ele resiste à

tentativa de ampliar a noção de saber para abranger todos os recursos cognitivos que um profissional mobiliza, propõe que se use o termo **competência** para se referir ao conjunto de recursos que mobilizamos para agir. Para ele, “os saberes, eruditos ou comuns, compartilhados ou privados, fazem parte desses recursos mas não os esgotam.” (p. 20) As competências são capacidades de ação e o terreno da ação é um terreno que traz insegurança à academia.

2.3.1. Recorrendo a Bourdieu

Bourdieu (1990) elabora a noção de *habitus* como um

“sistema de esquemas adquiridos que funciona no nível prático como categorias de percepção e apreciação, ou como princípios de classificação e simultaneamente como princípios organizadores da ação” o que “significa construir o agente social na sua verdade de operador prático de construção de objetos.” (p. 26)

Desde o nascimento, a criança encontra-se imersa num grupo social com o qual ela desenvolverá seu *habitus* primário, ou seja, todo um conjunto de hábitos, valores, conhecimentos, práticas, experiências, que lhe renderá um conjunto de esquemas de percepção, de pensamento e de ação do e no mundo. Desse modo, conforma-se uma concordância entre as estruturas objetivas, sociais e externas e as estruturas cognitivas, individuais e internas, entre o curso do mundo e as expectativas a esse respeito.

“Essa experiência apreende o mundo social e suas arbitrarias divisões, a começar pela divisão socialmente construída entre os sexos, como naturais, evidentes, e adquire, assim, todo um reconhecimento de legitimação.” (Bourdieu, 1999: 17)

Não há sujeitos, portanto, mas agentes sociais, que “não são apenas autômatos regulados como relógios, segundo leis mecânicas que lhes escapam.” Esses agentes têm um sistema incorporado de disposições através da experiência, variáveis segundo o lugar e o momento, que lhes permite “jogar o jogo”. “Esse ‘sentido do jogo’ é o que permite gerar uma infinidade de ‘lances’ adaptados à infinidade de situações possíveis, que nenhuma regra, por mais complexa que seja, pode prever.” (Bourdieu, 1990: 21) Desse modo, “a ação não é a simples execução de uma regra.” (idem.) A metáfora do jogo mostra que o campo da

prática é urgente, determinando imperativa ou imperiosamente as possibilidades a serem realizadas, dissimulando a adesão, a crença e o compromisso.

Bourdieu (2000)

“desejava pôr em evidência as capacidades “criadoras”, activas, inventivas, do *habitus* e do agente (que a palavra hábito não diz), embora chamando a atenção para a idéia de que este poder gerador não é o de um espírito universal, de uma natureza ou de uma razão humana, como em Chomsky.” (p. 61)

Seu foco é no agente em ação e não num sujeito transcendental. Portanto, o agente social “está engajado, envolvido num mundo que não pode ser mantido a distância e que impõe um horizonte de possibilidades de fazer (de assumir, de realizar, de diferir, de anular etc.)” (Pinto, 2000: 48) O agente opera, então, com um princípio de realidade social em que ele percebe os limites de suas possibilidades: é o *habitus* como interiorização das determinações externas.

A noção de *habitus* busca romper, então, com a oposição, que a seu julgamento é absurda, entre indivíduo e sociedade, pois o *habitus* é o todo social presente em cada um de nós. Mas essa interiorização do social não é consciente, são formas de classificações cognitivas, éticas ou estéticas. Sendo o *habitus* compreendido como “uma gramática gerativa de práticas conformes com as estruturas objetivas de que ele é produto”, “a circularidade que preside sua formação e seu funcionamento explica, por um lado, a produção de regularidades objetivas de comportamento; por outro, a modalidade de práticas baseadas na improvisação, e não na execução de regras.” (Pinto, 2000: 38)

Ao somar um aspecto objetivo (estrutura) e outro subjetivo (percepção, classificação, avaliação), “pode-se dizer que ele não só interioriza o exterior, mas também exterioriza o interior. Ora, esse sistema de disposições, pelo fato de ser engendrado em condições determinadas, é inegavelmente ajustado a outras condições. E é pelo desajustamento que ele se torna manifesto.” (idem)

Para ele, um papel importante da sociologia é ajudar o ser humano a se libertar das determinações sociais, mas isso só é possível se nos libertarmos da ilusão de liberdade que provocam as determinações sociais.

Então, é possível, modificar conscientemente um *habitus*? Sim, é. E este é, segundo Bourdieu (1999), o exercício de uma liberdade que não é dada,

mas conquistada coletivamente. “A análise das estruturas mentais é um instrumento de libertação: graças aos instrumentos da sociologia, é possível realizar uma das eternas ambições da filosofia, que é conhecer as estruturas cognitivas (no caso, as categorias do entendimento professoral) e, ao mesmo tempo, alguns dos limites mais bem escondidos do pensamento.” (p. 29) Para isso, é preciso desnaturalizar as realidades vividas e historicizá-las: mostrar que as coisas poderiam ter sido diferentes, que são diferentes em outros lugares, em outras condições.

Mas é ilusório supor que a consciência e a vontade bastem para romper com um *habitus* duradouramente inscrito no mais íntimo dos corpos sob a forma de predisposições, aptidões e inclinações.

2. 4. Sistematizando os procedimentos de pesquisa

Tendo como referência esses vários eixos de reflexão e o meu interesse particular de pesquisar as práticas educativas desenvolvidas por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, reitero, como afirmei no início deste capítulo, que realizei um estudo de campo de inspiração etnográfica em uma escola pública do município do Rio de Janeiro.

Vale lembrar minha intenção de investigar o que chamei de uma escola “tipo” ou “comum” e, neste caso, creio que é relevante explicitar que para a selecioná-la, levei em conta o que defini como critérios básicos, ou seja, uma escola que, além de ter classes de 1ª a 4ª séries, tivesse como foco prioritário de sua atenção essas mesmas séries. Tentando ser mais clara: eu acreditava que as escolas que possuem o segundo segmento (5ª a 8ª séries) acabam, pelo contingente ampliado de profissionais de diversas matérias, entre outros motivos, marcando-se mais por esse segmento, do que pelo primeiro. Penso, com base em minha experiência docente, que as dinâmicas internas de um segmento e de outro são muito distintas.

A idéia era encontrar essa escola, a partir de contatos informais, feitos inicialmente por conta de minhas próprias relações pessoais, isto é, através

de pessoas conhecidas que trabalhavam em escolas da rede municipal e que redundassem em “portas abertas” para viabilizar meu trabalho de pesquisa.

Uma vez selecionada a escola, cuja contextualização e caracterização será objeto do capítulo 3, é oportuno destacar que adotei, para desenvolver minha investigação, os seguintes procedimentos metodológicos:

1. Observação de reuniões pedagógicas de centros de estudos e planejamentos.
2. Observação de situações de aula.
3. “Conversas” informais em meio ou ao final das aulas observadas.
4. Entrevistas formais com três professoras¹, cujas aulas foram também objeto de observação.
5. Entrevistas com a diretora e a coordenadora pedagógica da escola.

Creio que vale destacar que, ao longo, seja das observações e das conversas informais, seja das entrevistas, procurei superar uma visão da ação docente, ora como construção puramente racional e refletida, ora como mera implementação de uma resposta pré-programada retirada de um repertório que se esgota. (Perrenoud, 2001a)

Além disso, operando com o conceito de *habitus* e com a idéia de que “o *habitus* é formado, quer se queira ou não!” (Perrenoud, 2001a: 163), busquei perceber o/a docente como um/a agente que opera um conjunto de rotinas e também esquemas e estratégias postos “em jogo” num campo de possibilidades com base em um conjunto de disposições formadas por um longo período temporal.

Assim, se por um lado, tratei minhas interlocutoras – as professoras que observei e entrevistei – como agentes de suas próprias práticas, profissionais que não apenas reproduzem conhecimentos, mas também os produzem em seu

¹Os critérios e circunstâncias que adotei para definir e chegar às três professoras entrevistadas já foram descritos na introdução. No capítulo 4, retomo esses critérios ao apresentar e analisar suas trajetórias profissionais.

fazer profissional, por outro lado, não deixei de manter minha vigilância com relação aos *habitus* enraizados em suas histórias e que, em algum momento, pudessem não estar totalmente conscientes para elas tal como não estão os meus para mim. Nesse momento, assim como sugerem os meus parceiros-autores, procurei observá-las e interrogá-las, buscando o diálogo e a compreensão de suas lógicas.

Para concluir esse capítulo, acredito que cabem ainda algumas observações que entendo são relevantes na perspectivas de explicitar os caminhos percorridos para a concretização do meu estudo.

Uma deles diz respeito à necessidade de deixar claro que, embora tenha pesquisado sobre algo que me é bastante familiar, ou seja, a ação pedagógica de professores das classes iniciais, em função de minha própria experiência profissional, estive sempre atenta para manter o estranhamento necessário a uma percepção mais crítica, tanto das situações observadas, como das falas das entrevistadas. Além disso, não ignorei o fato de que as relações que estabeleci com as professoras pudessem estar marcadas por questões de poder, o que, nesse caso, poderia contribuir para contaminar nossas conversas e/ou entrevistas. E, por isso, procurei ter sempre o cuidado de explicitar que, como pesquisadora, eu não estava ali para avaliar o trabalho que as professoras estavam realizando ou julgar suas idéias, mas, ao contrário, minha intenção era a de buscar compreender e interpretar como o tema e as questões que motivaram o meu estudo e pesquisa estavam sendo tratadas ou pensadas pelas professoras selecionadas para compor meu universo de pesquisa.

Vale registrar que para ajudar a manter minha atenção concentrada tanto nos objetivos como nos pressupostos norteadores do meu trabalho, elaborei um roteiro de entrevista (ver apêndice), procurando focar as seguintes dimensões: (1) trajetória profissional das professoras e seus maiores desafios, (2) formas de desenvolvimento da sensibilidade para a questão da diferença, (2.a) contribuições dos cursos de formação (2.b) contribuição dos pares/colegas (2.c) experiência como fonte, (3) sentidos da diferença, (4) preconceitos e (5) o fazer pedagógico e a diferença. Aqui vale um destaque para esclarecer que, durante minhas observações e conversas informais travadas nas próprias salas de aula,

essas mesmas dimensões estavam sempre presentes, norteando meu ‘olhar’ e ‘trocas’ feitas com as professoras.