

A CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE: DO COTIDIANO EM DIREÇÃO AO NÃO-COTIDIANO *

Anna Maria Salgueiro Caldeira **

RESUMO

O objetivo deste estudo é apreender o processo de constituição do saber docente de uma professora no seu percurso do *cotidiano* em direção ao *não-cotidiano*, segundo os conceitos a eles atribuídos por Agnes Heller. Para tal, toma como informação empírica o saber relativo à categoria gênero como uma variável a ser considerada pela professora no processo de aprendizagem de seus alunos e busca reconstruir o processo de constituição deste saber. Através de uma abordagem etnográfica, utilizando-se da observação participante, de entrevistas em profundidade e de análise de documentos da escola busca captar esse processo de constituição, tanto em suas relações internas (a professora na sala de aula e na escola), como também buscando determinações provenientes de outros âmbitos (a história de vida pessoal e profissional da professora, a trajetória da escola em que trabalha e o movimento de renovação pedagógica no qual se insere a proposta dessa escola). Os resultados da pesquisa revelam que houve uma ruptura com o saber docente anterior que concebia a co-educação como “educar conjuntamente pessoas

de ambos os sexos”. O novo saber construído considera o gênero como uma variável da diversidade que deve ser levado em conta na aprendizagem de meninos e meninas. Assim, no processo de ensino-aprendizagem, é preciso intervir discriminando positivamente as meninas para realizar a co-educação.

PALAVRAS-CHAVE: saber docente, gênero, co-educação

* Para a construção deste artigo, utilizei informações empíricas coletadas por ocasião da pesquisa realizada para a elaboração de minha tese de doutorado – “La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber: un estudio etnográfico” -, apresentada no Departamento de Didática e Organização Escolar da Universidade de Barcelona em 1993. Posteriormente este trabalho de investigação foi publicado pela Editora Octaedro com o título: “Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico”.

** Doutora em Educação pela Universidade de Barcelona, professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, membro do Prodoc – Núcleo de pesquisas sobre a profissão docente – da Faculdade de Educação – UFMG. E-mail: annacald@terra.com.br

THE CONSTRUCTION OF TEACHING
KNOWLEDGE: FROM QUOTIDIAN TOWARDS
NON-QUOTIDIAN

ABSTRACT

The aim of this paper is to reconstruct the formative teaching knowledge process of a female teacher, from her daily practice to a personal appropriation. The theoretical considerations that Agnes Heller has attributed to these concepts – daily practice and personal appropriation – have been considered to give support to the research. Gender, as a variable of cultural diversity, has then been chosen to discuss the process of knowledge construction. The ethnographic method is the tool. Carefully participant observation, interviews and analysis of document, were used to understand the teacher's personal appropriation either from her personal experience in the classroom setting, or from other sources such as the history of her personal and professional life. In addition to this, the teacher's working place history, and the pedagogical renewal movement, whose philosophy is inserted in the school pedagogical proposal, were also considered. The data analysis clearly reveals the rupture of the old teacher's knowledge, which considered coeducation as "a system in which students of both sexes are educated together." Teacher's new knowledge, on the other hand, sees gender as a variable of cultural diversity, which must be taken into account whenever dealing with boys and girls learning process. So, it is necessary to interfere, in a positive way, to discriminate the girls from the boys in the learning process, to produce coeducation.

KEY WORDS: teacher's knowledge, gender, coeducation

LA CONSTITUCIÓN DEL SABER DOCENTE:
DEL COTIDIANO EN DIRECCIÓN AL NO
COTIDIANO

RESUMEN

El objetivo de este estudio es captar el proceso de constitución del saber docente de una maestra en su trayectoria del cotidiano en dirección al no cotidiano, según los conceptos atribuidos por Agnes Heller. De esta forma, toma como información empírica el saber relativo a la categoría género como una variable a ser considerada en el proceso del aprendizaje de los estudiantes y busca reconstruir el proceso de constitución de este saber. A través de un abordaje etnográfico, que utiliza la observación participante, entrevistas en profundidad y el análisis de documentos de la escuela, busca reconstruir ese proceso de constitución, tanto en sus relaciones internas (la maestra en el aula y en la escuela), como en determinaciones provenientes de otros ámbitos (la historia de vida personal y profesional de la maestra, la trayectoria de la escuela en la que trabaja y en el movimiento de renovación pedagógica en el cual se inserta la propuesta de la escuela). Los resultados de la investigación revelan que hubo una ruptura con el saber docente anterior que concebía la coeducación como "práctica de enseñanza conjunta entre sexos". El nuevo saber construido considera el género como una variable de la diversidad que debe ser considerada en el aprendizaje de niños y niñas. Así, en el proceso de enseñanza es necesario intervenir discriminando positivamente las niñas para realizar la coeducación.

Palabras-clave: saber docente, género, coeducación

INTRODUÇÃO

As profundas transformações que vêm ocorrendo nas práticas econômicas, políticas, sociais, culturais, entre outras, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, demandam a reestruturação da sociedade nos seus mais diferentes setores.

Esse processo amplo de mudanças, resultado do avanço cada vez mais rápido da ciência e da tecnologia, vem alterando a estrutura do sistema de produção e de contratação e, conseqüentemente, vem requerendo também novas exigências profissionais (novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores). Tal situação pressiona uma reconversão permanente de todas as profissões, mostrando, então, a necessidade urgente da introdução de mudanças nos sistemas educacionais.

Essas mudanças e a conseqüente implantação de novas reformas educacionais vêm provocando transformações significativas na escola e influenciando também no interior do processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve na sala de aula, chegando ao docente e obrigando-o a alterar profundamente o seu papel. Assim, torna-se necessário um grande esforço para (re)construir uma competência docente capaz de responder aos novos desafios. Que é ser docente na sociedade hoje? Quem é o professor

que queremos formar? Serão docentes que responderão simplesmente às novas demandas do mercado social? Ou serão docentes capazes de compreender a complexidade das realidades sociais nas quais estamos envolvidos e contribuir para sua transformação? Serão docentes produtores de saber próprio ou reprodutores de saber alheio? Quais são esses novos saberes docentes que os professores devem possuir? Por que processos formativos eles serão capazes de construí-los?

É a partir desse quadro de mudanças, desses questionamentos e também do entendimento do processo de formação docente como um processo de desenvolvimento profissional em constante movimento de reconversão, condicionado por diferentes fatores de ordem social, pessoal, cultural, política e pedagógica, entre outros, e do reconhecimento da prática docente cotidiana como um tempo/espço privilegiado de formação de professores que pretendo analisar, neste trabalho, o processo de construção do saber docente.

Antes de prosseguir e com a intenção de situar este estudo no contexto da produção brasileira, procurarei traçar um rápido panorama sobre a pesquisa nesta área.

O tema "saber docente" na formação de professores é recente na literatura

educacional brasileira. Seu início se dá no início da década de 1990, quando a pesquisa sobre formação de professores busca investigar a prática pedagógica e os saberes docentes a partir de uma concepção de formação mais ampla, ou seja, como um processo de desenvolvimento que incorpora o desenvolvimento profissional, o pessoal e o organizacional da profissão docente. Alguns estudos de investigadores estrangeiros sobre esta temática (CLANDININ 1985, 1986; CLANDININ e CONNELLY, 1988; ROCKWELL e MERCADO, 1988; TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991; TARDIF, 2000, NÓVOA, 1992, entre outros) tiveram grande repercussão entre os pesquisadores brasileiros. Estes estudos, em geral, se centram na figura do professor e reconstroem sua biografia, ciclos de vida profissional, histórias de vida, relatos narrativos que se originam e desenvolvem no cotidiano escolar. Alguns desses estudos passam a reconhecer e valorizar os saberes construídos pelos professores no cotidiano de sua prática docente.

Entre os pesquisadores brasileiros que se dedicaram a esta temática podem se destacar Caldeira (1993), Borges (1995), Silva (1997), Fiorentini et al. (1998, 1999), Silva (2000), Zaidan (2001), Almeida Júnior (2002), entre outros. Especialmente os estudos de Zaidán e Almeida Júnior,

observando práticas de professores, notadamente em contextos de mudanças, identificam saberes experienciais construídos a partir de situações de desafio que o docente enfrenta na sua prática cotidiana. O maior desafio tem sido lidar com o aluno "diferenciado" que exige do professor a construção de novas estratégias, de novas respostas, de novos saberes, por ele construídas na prática cotidiana.

Nunes (2001), em artigo em que analisa o panorama da pesquisa brasileira sobre a questão dos saberes docentes, esclarece que:

(...) a investigação dessa temática tem possibilitado identificar um percurso de pesquisa relacionado aos saberes e à formação de professores, desenvolvido com características próprias, mas em compasso com uma tendência internacional no âmbito das pesquisas sobre o ensino e sobre os docentes (p.38).

A autora também destaca que se trata de uma área ainda carente de estudos empíricos e aponta algumas questões a serem pesquisadas: "Como são transformados os saberes teóricos em saberes práticos? Como é constituído o saber da experiência? Teria ele uma maior 'relevância' sobre os demais saberes?" O estudo que apresento a seguir tenta

avançar nessa direção na medida em que propõe explicitar o processo de constituição de um saber docente de uma professora: o gênero como um elemento da diversidade no processo de aprendizagem de meninos e meninas.

CONCEITUANDO O SABER DOCENTE COTIDIANO

Reconhecendo a complexidade e o caráter polissêmico da noção de saber docente, valho-me, principalmente, das contribuições da pensadora húngara Agnes Heller (1972, 1977, 1982) e dos trabalhos das pesquisadoras mexicanas Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta (1989) e Elsie Rockwell e Ruth Mercado (1988), que vêm investigando o cotidiano escolar.

O *saber cotidiano* é definido por Heller como “a soma de nossos conhecimentos sobre a realidade que utilizamos de um modo efetivo na vida cotidiana do modo mais heterogêneo (como guia para as ações, como temas de conversação, etc.)” (1977, p.317). Ou seja, saber algo significa que o indivíduo particular se apropria dos conteúdos de seu meio, incorpora neles sua própria experiência, conseguindo, desse modo, levar a cabo os mais heterogêneos tipos de ações cotidianas. O saber cotidiano, resultado dessas ações, não se desvinculando dos problemas a serem resolvidos

no dia a dia, não constitui uma esfera autônoma do saber, mas a totalidade dos conhecimentos necessários para que um indivíduo possa viver e movimentar-se em seu ambiente. Trata-se, portanto, de um saber pragmático.

Para Heller (1977), o indivíduo da vida cotidiana considera seu ambiente como algo “dado”, isto é, para ele seu campo de ação e suas alternativas já estão definidas e suas possibilidades limitadas. Seus conceitos são gerais e seu conhecimento uma mera soma de opiniões. Todos esses aspectos são considerados pela autora como necessários para a sobrevivência e a reprodução social. No entanto, esse conjunto de atividades cotidianas pode chegar a se caracterizar por uma continuidade absoluta, que não dá ao indivíduo nenhuma margem de desenvolvimento. Neste caso temos a alienação da vida cotidiana. A alienação ocorre quando

os indivíduos se adaptam ao mundo em que nasceram, não adquirindo diante dele uma atitude individual, autônoma, isto é, uma atitude ativa na qual se objetivasse a totalidade da pessoa; resumindo, não elaboram uma relação consciente (autônoma, ativa) orientada no sentido da espécie (HELLER, 1977, p.99).

Na perspectiva da referida autora, são consideradas atividades cotidianas as atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade. Por outro lado, são consideradas atividades não-cotidianas aquelas atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, da realidade produzida historicamente pelos homens, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo (DUARTE, 2001).

Assim, para se estabelecer uma relação consciente com o não-cotidiano, é preciso que o indivíduo se aproprie do que Heller denomina de *objetivações genéricas para si*, que formam a base dos âmbitos não-cotidianos e que são representadas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela política. Segundo a autora:

Creio que, no fundamental, a essência da alienação da vida cotidiana não se busca no pensamento ou nas formas de atividade da vida diária, mas *na relação do indivíduo com essas formas de atividade*, assim como em sua capacidade ou incapacidade para hierarquizar por si mesmo estas formas; em sua capacidade ou incapacidade, enfim, para sintetizá-las em uma unidade. De fato, esta capacidade depende da relação que o indivíduo mantém com o não-

cotidiano, isto é, com as diversas objetivações orientadas no sentido da espécie (1982, p.11) (grifos da autora).

O indivíduo particular tem consciência de sua pertença à espécie, porém a alienação lhe impede que mantenha uma relação consciente com ela. É essa relação consciente que permite ou não ao indivíduo hierarquizar suas formas de atividades cotidianas e de sintetizá-las em uma unidade. E é devido à sua relação consciente com a espécie que o indivíduo é capaz de *organizar* sua vida de acordo com uma concepção de mundo, ainda que dentro de alguns limites determinados. Consegue, assim, fazer uma *síntese* (de orientação geral no sentido da espécie e das circunstâncias individuais) que lhe permite a *condução de sua vida*, isto é, ultrapassar o estritamente particular e chegar ao *humano genérico* (CALDEIRA, 1998). Esta capacidade ou não de sintetizá-las depende da relação que o indivíduo mantém com o não-cotidiano, isto é, com as diversas objetivações orientadas no sentido da espécie. Não existe, portanto, uma separação rígida entre o cotidiano e o não-cotidiano. Em toda atividade humana há momentos de *ruptura* com o cotidiano, momentos que supõem uma explicitação no âmbito da consciência reflexiva e crítica (HELLER, 1977).

Heller sustenta que “a vida cotidiana também tem uma história” (1977, p.20). No entanto, o indivíduo da vida cotidiana não se vê como autor da história. De um lado, porque, para ele, as coisas “simplesmente são” e como tal são aceitas. De outro lado, porque considera que a história é o contrário do cotidiano. Essa é uma visão alienada porque reduz o cotidiano à imutabilidade e a história à impotência, quando na verdade cotidiano e história se interpenetram (KOSIK, 1976).

É necessário restabelecer a dimensão histórica do cotidiano. Nesse mesmo sentido, vale a pena recordar Gramsci:

No sentido mais imediato e determinado não se pode (...) ter uma concepção de mundo criticamente coerente sem a consciência de sua historicidade, da fase de desenvolvimento que representa e do fato de que está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções (1986, p.13).

Foram, no entanto, alguns estudos realizados no México por Rockwell e Mercado (1988) que contribuíram para o aprofundamento da discussão dessa temática. Ao articular contribuições teóricas de diversos autores como Heller, Gramsci, Aricó, Thompson, entre outros,

numa perspectiva histórica, essas autoras investigaram a prática e o saber docente cotidiano, considerando-os como resultantes de um processo de construção histórico-social.

Inspirando-se na noção de Agnes Heller (1977) sobre o sujeito e sua apropriação heterogênea dos saberes que estão contidos na vida cotidiana, essas estudiosas procuram aprofundar a compreensão da natureza dos processos constitutivos da realidade cotidiana escolar e, ao mesmo tempo, articular esses processos com os processos sociais mais amplos que ocorrem em determinado momento histórico (ROCKWELL e MERCADO, 1988).

Concordando com o pensamento de Heller quando sustenta que “a vida cotidiana também tem uma história” e que o cotidiano não tem, portanto, um sentido autônomo mas ganha sentido somente na história, Rockwell e Ezpeleta (1983, p.24) afirmam:

Ao estabelecer seu caráter histórico, é possível compreender que o conteúdo social do conjunto de atividades cotidianas não é arbitrário; não responde a uma eleição que faz cada sujeito frente a uma gama infinita de possibilidades. As atividades particulares contribuem a processos específicos de produção

e reprodução social: conformam *mundos* que para outros sujeitos são *mundos dados*, recuperam e redefinem instituições construídas com anterioridade; produzem valores que se integram à acumulação social; confluem em movimentos políticos de signo progressivo e regressivo. Em todos estes processos, as atividades cotidianas *refletem e antecipam* a história social. (Grifos das autoras).

Nessa mesma direção, concebem o professor como “*sujeito concreto*, não por se tratar de um *indivíduo*, mas pelo caráter histórico e específico do *conjunto de relações* que constituem seu mundo particular” (ROCKWELL e EZPELETA, 1983, p.21).

Também no ponto de vista de Rockwell e Mercado (1988), história e cotidianidade se entrecruzam em cada escola, possibilitando o conhecimento das formas pelas quais se determinam, reciprocamente, os processos internos e os processos sociais mais amplos, revelando-se, assim, a natureza e o significado das práticas e dos saberes produzidos pelos docentes.

Nessa perspectiva, o docente é um sujeito social, ou seja, um sujeito que se constitui historicamente em uma relação de mútua influência com o social. E seus

saberes não emergem, portanto, no vazio, mas em determinados espaço e tempo.

Outra dimensão importante na discussão da especificidade do saber docente cotidiano é o lugar da teoria nesse processo. Rockwell e Mercado entendem a docência como um trabalho sustentado nos saberes que os professores se apropriam e constroem na resolução cotidiana de seu trabalho e caracterizam o saber docente cotidiano como o saber produzido e apropriado pelo professor em sua prática cotidiana, resultante de sua experiência, reflexão e experimentação. É nesse sentido que elas afirmam que um trabalho de reconstrução e análise do fazer docente cotidiano

supõe uma tarefa específica que não se dá de maneira espontânea nem só com o exclusivo referencial da prática. Supõe armar conceitualmente uma tarefa de reflexão que se alimenta por um lado da prática real, dos saberes coletivos e individuais com os quais esta se constitui (...) porém que, ao mesmo tempo, tome distância dela em um plano de análise que envolve outros aportes teóricos (ROCKWELL e MERCADO, 1988, p.77).

A partir dessas considerações, entendo que o *saber docente cotidiano* é o

conhecimento específico sobre o ensino que os professores, como sujeitos, constroem em um espaço/tempo determinado, durante seu trabalho na escola. Portanto, é no trabalho cotidiano na sala de aula e no processo de reflexão sobre esse trabalho que os docentes se apropriam e constroem os saberes de que necessitam para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, ao longo de sua trajetória profissional e pessoal, o docente produz uma quantidade de saberes. Inicialmente trata-se de saberes ocultos, intuitivos, fragmentários, subjetivos. Mas, à medida que avançam na ação e na reflexão teórica e coletiva dessa prática, o professorado vai tomando consciência de seus saberes e estes vão se transformando em saberes explícitos, reflexivos, sistematizados, racionais. Estes últimos são, portanto, os saberes docentes cotidianos a que me refiro neste estudo, ou seja, aqueles construídos e apropriados pelos professores no cotidiano escolar, resultantes de sua prática, reflexão e experimentação. São os saberes que se originam na prática docente, que se integram a ela e a constituem e são por ela reavaliados (CALDEIRA, 1998).

Com efeito, não me refiro ao saber concebido como resultado de um trabalho individual do professorado. O trabalho docente não se desenvolve de forma

isolada no interior das escolas, mas resulta da interação com outros docentes, especialistas, estudantes e suas famílias. Portanto, o saber docente cotidiano é resultante de um processo coletivo de reflexão da prática, ainda que articulado a partir do individual. É através desse processo de reflexão cotidiana que os professores desenvolvem consciência crítica de sua prática cotidiana.

Como já disse, esse processo de reflexão deve partir da prática, buscar elementos teóricos que ajudem a compreendê-la e a ela retornar para transformá-la. Como a realidade imediata de nossa prática cotidiana não é transparente, para compreendê-la é necessário penetrar no seu interior, em seus processos mais íntimos, em suas múltiplas relações, captando seus significados ocultos. Como recomenda Gimeno Sacristán (1990, p.6):

não podemos limitar-nos à análise do observável, pois dessa forma estamos incapacitados para entender que se trata de um produto de interações complexas, apreciáveis só quando se analisam estratos ocultos em que se sustenta a realidade evidente.

Esse processo de reflexão que se sustenta em aportes teóricos possibilita que os professores adquiram consciência das formas que estruturam seu

conhecimento, seus afetos e suas estratégias de ação (PÉREZ GÓMEZ, 1992). A reflexão é, assim, uma forma de analisar criticamente as razões e os interesses individuais e coletivos que subjazem aos princípios e formas dominantes de conceber o ensino. É nesse sentido que Pérez Gómez pergunta: "Que valores éticos e que interesses políticos sustentam os pressupostos teóricos ou os modos de ação que aceitamos como básicos e indiscutíveis?" (1992, p.421).

Também Zeichner (apud PÉREZ GÓMEZ, 1992) reforça que a reflexão assim entendida é duplamente importante, pois permite compreender tanto as características específicas dos processos de ensino-aprendizagem como do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua ação reflexiva facilite o desenvolvimento profissional autônomo e crítico. Nesse sentido, Pérez Gómez acrescenta que a reflexão assim desenvolvida

é uma forma de praticar a crítica com o objetivo de provocar a emancipação das pessoas, quando descobrem que tanto o conhecimento como a prática educativos são construções sociais da realidade, que respondem a interesses políticos e econômicos contingentes a um espaço e a um tempo e que,

portanto, podem se transformar historicamente (1992, p.421).

Não obstante, não basta a compreensão da prática. É preciso prosseguir a reflexão buscando formas de nela intervir e transformá-la. É, portanto, a análise dessa nova prática e dos novos saberes construídos que permitirá a construção de "novas teorias", ou seja, a sistematização de novas respostas para as situações práticas, como explicam Carr e Kemmis (1988, p.128):

Trata-se de que, ao submeter a uma reconsideração racional as crenças e justificações das tradições existentes e em uso, a teoria informe e transforme a prática, ao informar e transformar as maneiras em que a prática se experimenta e se entende.

Assim, o saber docente se constitui mediante um permanente processo de construção/desconstrução/reconstrução, pois cada lugar e cada tempo demandam redefinições desses saberes. É quotidianamente que o docente se defronta com o desafio de construir novos conhecimentos para interpretar e compreender cada situação específica de sua prática.

Nesse sentido, o saber docente é entendido como um processo, e não como algo estático, acabado e definitivo, e, para ser renovado, é preciso que a

prática constantemente nele penetre e vice-versa: Somente mediante a reavaliação crítica da prática docente, realizada de forma contínua, coletiva, e do intercâmbio constante de conhecimentos e práticas, poderá o professorado formar-se e aperfeiçoar-se no seu trabalho.

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para compreender a construção do saber docente da professora em questão, na perspectiva proposta, busquei uma abordagem que me permitisse captá-lo em toda sua complexidade, ou seja, em sua estrutura, em seu movimento e em sua historicidade. Optei pelo estudo etnográfico, entendendo-o como uma construção de novas relações que integrem elementos teóricos e empíricos relativos ao fenômeno estudado, considerado como parte de uma totalidade (ROCKWELL, 1992). Isso significou estudar o saber docente não só em suas relações internas (no caso, a professora na sala de aula e na escola) como também buscando outras determinações provenientes de outros âmbitos (no caso, sua história pessoal e profissional, a trajetória da escola e o movimento de renovação pedagógica no qual se insere a proposta dessa escola). Portanto, centrar a análise na reconstrução desse processo significa ter presente tanto

a dimensão histórica do sujeito como a história local e social mais ampla.

O trabalho de campo se prolongou durante todo o ano escolar e por meio da observação participante foram identificados e descritos alguns saberes implícitos na prática cotidiana da professora. A reconstrução do processo de constituição desses saberes se desenvolveu mediante vários planos de análise: dos mais gerais e impessoais aos mais concretos, personalizados e vitais. Nos primeiros, considerei o contexto do movimento de renovação pedagógica. Nos segundos, a história de vida da professora, sua prática docente cotidiana e a construção de seus saberes. E, mediando os dois planos, levei em conta a trajetória da escola. Assim, principalmente por meio de entrevistas em profundidade com a professora, com outros profissionais e professores da escola, com alunos e pais de alunos, etc., bem como por meio de análise de documentos, foi possível a reconstrução da história de vida da professora, da trajetória da escola em que trabalha e do movimento de renovação pedagógica.

Para efeito de análise neste estudo, recortei alguns fragmentos da história de vida da professora focalizada e da trajetória da escola onde trabalha e os fui inserindo ao longo do processo analítico, atendendo ao objetivo de reconstruir o

processo de constituição de seu saber considerando o *gênero como um elemento da diversidade no processo de aprendizagem*.

OS PLANOS DE ANÁLISE:
A PROFESSORA, A ESCOLA
E O MOVIMENTO RENOVADOR

Marina¹ é uma professora de origem rural, com formação deficiente, com vinte anos de experiência, inquieta, contestadora e muito reflexiva. Durante o desenvolvimento da pesquisa que realizei, encontrava-se entre os docentes de uma escola pública de ensino fundamental, situada em um bairro popular da cidade de Barcelona (Espanha).

A história de Marina se passou entre os meados da década de 70 e o início da década de 90, ou seja, iniciou-se nos anos finais da ditadura franquista, passando pelo período da transição democrática e, em seguida, pelo governo social democrata de Felipe González. O movimento de renovação pedagógica acompanhou todo esse percurso, marcando a trajetória da professora e de sua escola.

No período da repressão ao catalanismo pelo Estado autoritário, surgiu uma série de *escolas cooperativas*, entre elas, a escola pesquisada. Essas escolas, ao mesmo tempo que se integravam em

uma estratégia sociopolítica mais ampla, que se expressava através do catalanismo cultural, tinham intenções renovadoras. Entrelaçavam-se com a pedagogia da Escola Nova e, também, respondiam às mudanças econômicas e sociais do capitalismo e aos interesses de uma classe emergente, que buscava uma nova escola para seus filhos.

Portanto, o surgimento dessas escolas cooperativas, nesse período da ditadura, representou tanto a única possibilidade de implementação do ideário escolanovista, uma vez que a escola estatal franquista não o permitia, como também um esforço de resistência cultural e política à escola estatal, como ainda uma oposição ao regime político autoritário e um desejo de contribuir para uma mudança social. Todo esse contexto muito contribui para a compreensão do que ocorria na escola pesquisada no momento em que era desenvolvido o trabalho de campo, pois, como explica Gimeno Sacristán (1990, p.20):

Na educação, como em qualquer ação social, as práticas têm relação com crenças provenientes do contexto no qual se realizam, com movimentos ideológicos, com configurações

¹ Este nome é fictício para garantir o anonimato.

mentais subjetivas das pessoas implicadas nas relações educativas, etc. Para entender a realidade que nos rodeia, examinar cuidadosamente este fenômeno cultural tem muito mais importância que qualquer outro enfoque.

Essas instituições-cooperativas são escolas renovadoras, com direção colegiadas, sem fins lucrativos, co-educativas e laicas, com metodologia ativa, trabalho coletivo dos professores, participação ativa das famílias, formação permanente dos professores. Essas características contrastam fortemente com o pensamento escolar estatal e religioso da época. Se no período da ditadura essas escolas chegaram a funcionar de forma clandestina, no final do franquismo e na transição (período em que se inicia o trabalho de Marina), o movimento renovador foi muito forte e o professorado passou a lutar para transformar essas escolas em escolas públicas, portanto, em escolas democráticas, gratuitas e para todos. Essa conquista só foi conseguida no final dos anos 80.

A escola em questão, em linhas gerais, uma versão particular e singular do referido movimento, mantinha-se fiel aos princípios que a caracterizavam. Assim, até hoje, se define como pluralista e de gestão democrática, laica, co-educativa.

Pretende dar educação integral que desse conta da diversidade dos estudantes; pretende também manter-se atualizada em relação às mudanças culturais e estar aberta a todo tipo de informação e temática. Define-se como centro de renovação e inovação educativa.

A CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE COTIDIANO: O GÊNERO COMO UM ELEMENTO DA DIVERSIDADE NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM

Dentre os muitos saberes identificados na prática docente cotidiana de Marina, elegi o saber relativo à categoria gênero como variável da aprendizagem. Proponho, a seguir, reconstruir o processo de constituição desse saber, buscando sua origem, explicitando sua natureza e seu conteúdo e acompanhando seu processo de desenvolvimento. Eis os principais momentos dessa construção.

A) O CONCEITO DE CO-EDUCAÇÃO ASSUMIDO PELA ESCOLA

Co-educar, isto é, educar conjuntamente pessoas de ambos os sexos, constitui uma prática inovadora que as escolas cooperativas pretendiam realizar. Tal prática constitui uma novidade diante das normas de comportamento diferenciadas para ambos os sexos, profundamente introjetadas e socialmente

aceitas, que representam verdadeiro obstáculo ao desenvolvimento da co-educação. Assim, nessas escolas, a co-educação passou a significar ter meninos e meninas na mesma sala de aula, realizando as mesmas atividades. Mas até que ponto isso significa mudança? A co-educação, tal como se pratica, se situa num nível superficial, porém, apesar de tudo, constitui progresso em relação com a situação das escolas que ainda mantinham a separação de sexos.

A proposta de co-educação da escola em que Marina trabalhava, coerente com o movimento de renovação pedagógica, buscava garantir ensino igual para meninos e meninas (atividades conjuntas). Tal proposta se baseava no fato de meninos e meninas se sentarem juntos para realizar as mesmas atividades, mas sem violentar as preferências de cada um. Assim, em nenhum momento se pretendia questionar a influência social desse fato no sentido de manter a desigualdade e os diferentes papéis sociais.

No entanto, Marina, inquieta e contestadora, se perguntava: até que ponto esse tipo de co-educação prepara os futuros homens e mulheres para a vida em um plano de igualdade? Como romper com algumas normas muito arraigadas, sem lutar ativamente contra elas? Como bem afirma Heller (1977), nem tudo é reprodução no cotidiano

escolar. Há espaços para recriar, há margens de autonomia.

A consciência que essa professora tinha dessa realidade motivou-a a buscar recursos que possibilitassem que suas ações não fossem reprodutoras, mas que pudessem mudar, de alguma forma, a vida cotidiana escolar. Nesse sentido, tentou superar a concepção anterior, procurando conhecer como e em que situações se dá a reprodução de estereótipos por razão de sexo.

B) A ORIGEM DO SABER DE MARINA

Buscar a origem desse saber é uma tarefa muito difícil. Segundo Marina, ela vai aprendendo a tornar-se professora “um pouco por intuição e mais por comunicação com meus alunos”. Essa afirmação remete à sua primeira experiência docente com meninas de 6 e 7 anos, quando se evidenciou sua grande sensibilidade diante da diferença cultural entre suas alunas.

Relembrando sua experiência nessa escola, Marina explicou:

Recordo que uma de minhas funções era que, no primeiro ano, teriam que aprender a ler e, nesta escola, havia um manual de leitura. No entanto, percebi que havia alunas que, com este manual de leitura, desenvolviam-se muito bem e outras alunas que

não se desenvolviam nada. E quando tentava entender, por que não se avançava com este método de leitura, apesar de que eu não conhecia nenhum outro método, vi que havia dificuldades com as imagens, com a linguagem, que para elas, às vezes, não representavam a mesma coisa. Eram alunas de outras regiões da Espanha e havia razões culturais que lhes faziam ver as coisas de maneira distinta. Recordo que, naquele momento, sem deixar de seguir o livro, tinha recursos alternativos para ver como podia me conectar com elas, através de imagens distintas e de um vocabulário distinto. E se isto não lhes permitia ler, porém, pelo menos mudava-lhes a cara, ou seja, escutavam-me de outra maneira e, então, ao dar-me conta de que estavam com outro tipo de atenção, foi um pouco o que me motivou a buscar outras maneiras distintas de ler, que não fosse somente o manual.

O interesse específico de Marina pelas questões de gênero surgiu, bem mais tarde, a partir da leitura do livro *Rosa e Azul*², quando, sensibilizada pelo tema, começou a interessar-se pelo assunto e a tomar consciência de sua prática. Referindo-se à leitura, Marina assim se expressou:

em pouquíssimas folhas, dei-me conta de que havia muitas intervenções minhas e de minha escola que, como não eram refletidas, tendo em conta os elementos co-educativos, o que fazíamos era perpetuar os estereótipos e discriminar as meninas. Em minha prática educativa, porque não refleti sobre este assunto, estou reproduzindo os estereótipos sociais, quando, pessoalmente, procuro tê-los em conta. Pois deveria me formar neste sentido.

Marina toma consciência de sua prática. Ora, só através dessa consciência podem os docentes romper com a continuidade de seu trabalho cotidiano escolar. E a aquisição dessa consciência depende da relação que o docente mantém com o conhecimento teórico. Essa consciência que tem da realidade motiva-o a buscar recursos que possibilitem que suas ações não sejam reprodutoras, mas que possam mudar, de alguma forma, a vida cotidiana (HELLER, 1977). Por outro lado, essas preocupações revelam o papel de sujeito do professor que, por meio de reflexões, assume uma

² Trata-se de uma publicação do Ministério de Cultura da Espanha: *Instituto da Mulher*, cujas autoras – Marina Subirats e Cristina Brullet – analisam a transmissão dos gêneros na escola mista espanhola.

atitude crítica e autônoma diante da vida cotidiana (HELLER, 1977), buscando intervir nela, pois, como acrescentam Rockwell e Mercado (1988), o docente não somente reproduz seu contexto de trabalho, como também é capaz de contribuir para a constituição desse contexto através de suas práticas e seus saberes. Para tal, é imprescindível que ele tenha consciência de sua prática e a aquisição dessa consciência se dá pela reflexão. A reflexão da prática, ao mesmo tempo que colabora com os processos de produção e apropriação de conhecimentos que constituem a instituição escolar, contribui, também, para o processo de formação docente.

C) A ANÁLISE DA PRÁTICA

E O ENSAIO DE NOVAS INTERVENÇÕES

Tentando aprofundar seus conhecimentos, reflexões e ações, Marina participou de um seminário sobre gênero e integrou uma equipe de pesquisa cujo objetivo era analisar a realidade escolar do ponto de vista da co-educação e encontrar vias alternativas de atuação não-discriminatória por razão de sexo.

As novas contribuições teóricas possibilitaram-lhe uma nova leitura da prática, viabilizando novas formas de intervenção na sala de aula, o que lhe permitiu eliminar a presença da discriminação por sexo em algumas situações de sua prática.

Uma dessas situações se refere às atividades dos meninos e meninas no pátio da escola. Embora não existissem pautas explícitas no sentido da separação física de meninos e meninas, produzia-se um agrupamento por sexo: os meninos ocupando o espaço central comum (onde jogavam bola), enquanto as meninas brincavam (saltando elástico) nos espaços laterais e mais reduzidos. Sua intervenção consistiu em permitir aos estudantes irem ao pátio mas sem levar a bola. As primeiras vezes, meninos e meninas encontraram dificuldades para brincar juntos, porém, ao cabo de algum tempo, os meninos ora se integravam nas brincadeiras das meninas, ora ambos construíam juntos novas formas de brincar.

Durante o curso, houve outras situações em que a professora interveio no sentido de evitar a discriminação por sexo. Por exemplo, a atitude de Marina de observar seus alunos, durante os primeiros dias de aula, possibilitou-lhe as primeiras intervenções. Assim, em relação a um grupo de quatro meninas que ficavam muito caladas, respondendo somente “não”, “não sei”, “de acordo”, Marina comentou: “Concordam com tudo, são dóceis, não incomodam”. E acrescentou: “é necessário um trabalho cuidadoso para desbloqueá-las”.

Nos primeiros dias de aula, Marina incidiu mais sobre as meninas e reforçou

sua participação. Em pouco tempo elas se mostraram mais soltas e participaram mais. Para ela, intervir de forma discriminada significa, muitas vezes, ser mais democrática.

Outras situações semelhantes a essas ocorreram tanto na organização dos estudantes no espaço da sala de aula como na formação dos grupos para o acampamento. A separação inicial entre meninos e meninas nos assentos das mesinhas, na sala de aula, foi substituída por uma nova distribuição, que revelou uma mescla de meninos e meninas. Isso se deu a partir da reflexão com os alunos sobre os critérios para a escolha dos companheiros de mesa. Já no acampamento, ao se discutir os critérios de formação dos grupos para ocupar as barracas, os estudantes incorporaram, espontaneamente, a organização de grupos de meninos e meninas e se chegou a formar um grupo de três meninos e uma menina.

Marina era também muito cuidadosa com a linguagem sexista e tentava mantê-la tanto na sala de aula como em qualquer outra situação de comunicação. Na sala de aula, sempre se referia às crianças usando as palavras alunos e alunas, meninos e meninas, como também pais e mães, etc.

D) A REFLEXÃO COLETIVA DA PRÁTICA E A RUPTURA COM A PRÁTICA ANTERIOR

A ação da professora repercutiu em toda a escola, não se restringindo apenas à sua sala de aula. Assim, o professorado se sensibilizou e passou a refletir, coletivamente, sobre o sentido da co-educação. Conforme o relato de uma professora, essa reflexão

implicou propormos a análise da prática, propormos rever o vocabulário que utilizamos, propormos distintas coisas que muitas vezes passam na sala de aula e que poucas vezes as analisamos e que agora, individualmente, cada uma de nós estamos propondo fazer.

Novos estudos, seminários e reflexões possibilitaram ao grupo de professores mudar a leitura que faziam da realidade. Nas palavras de um deles: "Passamos a ver coisas que antes não víamos." Conseqüentemente, puderam concluir que tratamento idêntico a meninos e meninas não garante a igualdade entre eles por razões de sexo. Essa nova leitura significou uma ruptura com o conhecimento anterior, vinculado ao movimento de renovação (co-educação como prática de ensino conjunta entre sexos) e avançou em direção à "única relação social possível que garanta o respeito a cada pessoa, em um marco de

igualdade total de direitos e obrigações” (Projeto Educativo da Escola, 1990, p.37). Isso confirma a afirmação de Heller (1977) ao dizer que em toda atividade cotidiana há momentos de *ruptura*. Dessa forma, os docentes rompem ou podem romper com *o estabelecido*, com a continuidade alienada da vida cotidiana. E os docentes dessa escola assim o fizeram, pois, segundo Gimeno Sacristán, “tão irreal é a imagem do docente completamente autônomo como crer que suas respostas são ações meramente adaptativas às situações recebidas” (1990, p.13). Só mediante a consciência de sua prática podem os docentes romper com a continuidade de seu trabalho cotidiano escolar. E a aquisição dessa consciência depende da relação que o professor mantém com o conhecimento científico.

Outrossim, é importante lembrar que a tradição da escola de um trabalho de reflexão coletiva foi herança do movimento renovador, que propunha que o professorado trabalhasse realmente em equipe. Assim, o coletivo de professores da escola analisada sempre esteve disposto a questionar coletivamente a sua própria prática e a revisá-la, favorecendo o desenvolvimento da reflexão sobre o seu trabalho.

Nas palavras da diretora da escola:

Aqui existe um grupo de pessoas que tem vontade de desfrutar, que não está totalmente satisfeito com o que faz e que não sabe nunca demais. Suponho que esta é a característica da escola e o que a faz avançar. Tentamos buscar respostas e que essas respostas, além disso, nos dêem uma segurança profissional, dentre as muitas dúvidas. E esta, sim, seria uma característica de muitos componentes do grupo de docentes da escola.

E) A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA PRÁTICA POSSIBILITA A ELABORAÇÃO DE UM NOVO SABER

Depois de dois anos de estudos e práticas sobre esse tema e sua relação com a aprendizagem, o ritmo e as capacidades dos alunos, o professorado chegou à conclusão de que o gênero era uma variável da diversidade e, como tal, deveria ser levado em conta na aprendizagem de meninos e meninas.

Confirma essa conclusão, como se pode observar, o relato de Marina, que, ao analisar sua prática, identificou diferenças em relação à aquisição da aprendizagem de informática por parte dos meninos e meninas:

A situação começava com a entrada dos estudantes na sala de informática, quando os meninos correm para chegar antes ao computador. Assim podiam pôr o computador para funcionar e começar a trabalhar na frente das meninas. A maioria das meninas, por sua vez, não sabiam abrir o computador. Ao detectar essa situação, passei a definir quem devia trabalhar primeiro. Os meninos nunca chegavam antes e abriam o computador, nem trabalhavam os primeiros que chegavam. Deixava começar primeiro aqueles que necessitavam mais tempo e os mais rápidos deixava para o final. Para compensar um pouco, pois sempre avançam os que mais facilidade têm. Sempre tento romper com esta situação estabelecida.

Então, surge outro problema. É que estavam acostumados a fazer um trabalho livre com o computador, trabalho de construir seus próprios desenhos. Com mais ou menos dificuldade conseguiam todos ir avançando neste sentido. Mas logo tem outro momento em que é necessário estabelecer contato com o computador a partir de sua linguagem. E foi quando percebi que os meninos tinham muitas

dificuldades. Ao contrário, as meninas não. Para resolver essa situação, quando eu lhes dava um trabalho de modelo, elas eram capazes de seguir exatamente igual. Ao contrário, eles, diante do modelo, saíam mal. Eles têm facilidade de manipular o computador, mas não de raciocinar seguindo um roteiro. Nesse momento, percebi que era necessário intervir nessa situação para que entendessem que o ensaio e erro não era uma boa estratégia para se relacionar com o computador. (Já as meninas não tiveram nenhuma dificuldade. As meninas não adquirem uma segurança em relação à informática através de um contato direto com a máquina). Globalmente pode ser que alguém tenha esta iniciativa, porém a situação mais generalizada não se dá. Ao contrário, as meninas têm um grande bloqueio diante do computador. Então começamos por abrir o computador, a olhar o que havia dentro, como se fazia, como se abre, hoje compete a você, amanhã a você... Sempre tento romper essa situação estabelecida. Eu não posso intervir sobre sua capacidade intelectual mas posso facilitar as condições para que o estudante que tenha mais dificuldade disponha de mais tempo e

atenção e o que tenha menos dificuldade também possa avançar.

Conclusão similar ocorreu também quando o coletivo de professores decidiu analisar os *jogos olímpicos* da escola. Tais jogos ocorrem todos os anos e sempre os recordes são masculinos. Todas as atividades de potência física, sempre ganhavam-nas os meninos. As meninas, que competiam com eles, quase nunca conseguiam recordes. À medida que os docentes aprofundaram seus estudos relativos à questão do gênero e avançaram a reflexão da prática, chegaram à conclusão de que tratar igualmente meninos e meninas não implicava dar as mesmas atividades a ambos os sexos. Decidiram, então, intervir no processo dos jogos e propuseram que houvesse categoria masculina e categoria feminina para a disputa de taças. A participação das meninas aumentou muito e algumas conseguiram recordes nunca obtidos quando competiam com os meninos, confirmando, pois, que o gênero é uma variável a ser considerada na aprendizagem.

F) A CONSTRUÇÃO DE UM SABER DOCENTE EM DIREÇÃO AO NÃO-COTIDIANO

Essas experiências propiciaram ao coletivo de docentes novos elementos de análise da co-educação, possibilitando uma *ruptura* com o conhecimento anterior e convertendo-se em ponto de partida para repensar o tema da diversidade. Como confirmou-se que uma variável da diversidade era *menino e menina*, decidiram que era necessário, no processo de ensino-aprendizagem, intervir discriminando positivamente as meninas (no sentido de criar situações nas quais elas possam intervir para realizar a co-educação). Ao considerar o gênero como variável da diversidade em relação à aprendizagem, e ao intervir nela potencializando as meninas, Marina e seus companheiros da escola produziram um novo saber. Por sua vez, esse novo saber gera novas questões para a professora. Na última entrevista, ela me disse que não entendia, naquele momento, o sexismo como algo isolado. Em suas palavras: “penso que não se pode separar da classe social, da cultura, da etnia, de muitas coisas, ainda que, às vezes, focaliza mais um aspecto”. Assim, a partir de um saber específico sobre a questão do gênero, a professora começa a perceber que existe uma imbricação do gênero com outras categorias, ou seja, ela

constrói uma visão mais ampla de diversidade em que inclui outras diferenças.

Em síntese, posso dizer que essa experiência retratou um processo de construção de saber ininterrupto, único, em que prática e teoria caminham juntas. Conforme ficou demonstrado, o processo de reflexão inicia-se na prática com a tomada de consciência do problema surgido na sala de aula, prossegue com seus intentos de buscar novos conhecimentos, de compartilhar dúvidas, indagações e reflexões com outros colegas da escola e continua com a busca e o ensaio de novas alternativas de intervenção que contribuam para transformar a prática inicial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Admir. *Saber docente e prática cotidiana: construindo uma nova proposta de ensino de Educação Física na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2002.

BORGES, C. M. F. *Formação e prática pedagógica do professor de Educação Física: a construção do saber docente*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1995.

CALDEIRA, Anna M^a Salgueiro. *Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro, 1998.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CLANDININ, D. Jean Personal practical knowledge: a study of teacher's classroom images. *Curriculum Inquiry*, v.15, n. 4. Ontario Institute for Studies in Education, 1985, p. 361-385.

CLANDININ, D. *Classroom practice: teachers images in action*. London: Falmer Press, 1986.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. In: VILLAR ANGULO, Luis Miguel. *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil, 1988. p.39-61.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas SP: Autores Associados, 2001. 115p.

FIORENTINI, Dario et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. (org.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998, p. 307-335.

FIORENTINI, Dario et al. Saberes da experiência docente em Matemática e educação continuada. *Quadrante: Revista Teórica e de Investigação*. v.8, Lisboa, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores*. Barcelona, 1990. (mimeo.) (aprese. a Jornada sobre modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE, Universidade de Barcelona).

GRAMSCI, Antonio. *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona: Planeta Agostini, 1986.

HELLER, Agnes. *Historia y vida cotidiana: aportación a la sociología socialista*. Barcelona: Grijalbo, 1972. 167 p.

HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977. 423 p.

HELLER, Agnes. *Revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1982.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976. 230 p.

NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, Célia M^a F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*. ano XXII, n. 74, abr., 2001. p. 27-42.

PÉREZ GÓMEZ, A. La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN. J. e PÉREZ GÓMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madri: Morata, 1992. p. 398-429.

PROJECTE EDUCATIU DE CENTRE. Centro Público Pompeu Fabra. Barcelona. Espanha, 1990, 148p.

ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*. Universidade de Sevilla, n.5, 1988, p.65-78.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. 93 p.

ROCKWELL, Elsie. La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. *Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación*. Colombia, 1992. p.14-29.

SILVA, M^a H. G. F. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*. n.89, mai., 1994, p. 39-47.

SILVA, Rita de Cássia da. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M^a regina (org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p.25-44.

TARDIF, M. LESSARD, C. e LAHAYE, L.
Os professores face ao saber: esboço de
uma problemática do saber docente.
Teoria e Educação, n.4. Porto Alegre,
1991. p. 215-233.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais e
conhecimentos universitários: Elementos
para uma epistemologia da prática
profissional dos professores e suas
consequências em relação à formação
para o magistério. *Revista Brasileira de
Educação*. n.13, jan./fev./mar./abr., 2000,
p. 05-24.

ZAIDÁN, Samira. *O(a) professor(a) de
Matemática no contexto da inclusão
escolar*. Tese (Doutorado em Educação)
Faculdade de Educação da UFMG, 2001.

Data de recebimento: 26 de junho de 2003

Data de aprovação: 19 de janeiro de 2004