

ENCONTRO DE/COM PROFESORES: EXPERIÊNCIAS E SABERES DOCENTES

Joseane Tobias

Vanessa M. Mussini

Graduandas em Pedagogia

UNESP – Universidade Estadual Paulista

josika_tobias@yahoo.com.br

vanessa_mussini@hotmail.com

Resumo: Enquanto alunas universitárias da Pedagogia é apresentado neste trabalho a experiência em compartilhar um curso de extensão do qual participam docentes, coordenadores e professores substitutos da educação infantil e do ensino fundamental da rede pública de ensino do interior do estado de São Paulo. O grupo reúne-se quinzenalmente na universidade pública com a finalidade de realizar leituras e discussões em um movimento constante entre teoria, experiências advindas da prática e o trabalho coletivo intermediado por uma professora na área de didática da universidade. Identificou-se no grupo uma necessidade de troca de experiências onde as inquietações e dificuldades trazidas pelos professores são escutadas pelos demais. Este movimento, advindo naturalmente na construção da identidade do coletivo, trouxe, por meio da verbalização, uma constante busca da definição e colaboração aos problemas discutidos. Assim, esse diálogo construído torna-se via de mão dupla onde o que outrora fora conversado é colocado em prática no ambiente escolar e, posteriormente, é retomado ao grupo em forma de saber experiencial. Ou seja, o conhecimento adquirido na concretização por meio da experiência. Foi possível perceber que as reflexões coletivas repercutem para com o trabalho individual. Os temas abarcados nas discussões abordam o universo escolar bem como as relações e contextos que a permeiam (sexualidade, interdisciplinaridade, fracasso escolar, planejamento, Projeto Político Pedagógico, família, etc.) No entanto, são as teorias que dão base e enriquecem esta construção do conhecimento, pois norteia novos olhares para a prática. Assim sendo, voltaremos nosso olhar e questionamento a esta coletividade enquanto possibilidade no desenvolvimento do trabalho individual docente. Onde nem sempre o estar sozinho na prática, limitada por quatro paredes, é de fato um trabalho pedagógico solitário. Nossas pesquisas tiveram por base a coleta de dados provenientes de registros pessoais, observações e o caderno do grupo no qual, a cada reunião, um integrante se responsabiliza em registrar os acontecimentos, impressões e reflexões do encontro.

Palavras chave: diálogo, experiência, trabalho coletivo.

O saber docente na visão discente

Na condição de futuras professoras em processo formativo, possuindo apenas o repertório acadêmico, estamos imbuídas de inquietações e pensamentos acerca: de como se constitui a escola, das relações interpessoais que nela consolidam-se e da influência

que essas relações promovem no próprio funcionamento e organização do universo escolar. Desde março de 2010, participamos de um curso de extensão junto com um grupo de professores da educação infantil e do ensino fundamental, o curso acontece em reuniões quinzenais. Participar do grupo possibilitou adentrar no campo “do que pensam os professores” já que, à visão anterior, era apenas vinculada a “o que a universidade pensa dos professores”, ou seja, “o que o conhecimento acadêmico e científico pensa dos professores”. Eis então, que tivemos a oportunidade de complementar, por vezes até reconstruir, a nossa imagem do professor já que a partir desse contato, eles tiveram, pra nós, “voz”, “pensamento”. São eles que nos dizem em primeira pessoa do singular, sem intermediários, o que de fato pensam e sentem como professores.

Entendemos que o professor é um profissional que detém saberes de variados matizes sobre a educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos. Por isso, o ‘saber profissional’ que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades. Dessa forma, o ‘saber profissional’ dos professores é constituído não por um ‘saber específico’, mas por vários ‘saberes’ de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o ‘saber-fazer’ e o saber da experiência (TARDIF, 2000).

No mesmo intuito de transcender as barreiras colocadas por esse pensamento, focaremos nossos estudos em uma parte desse conteúdo real caracterizado na figura do professor e de seus saberes construídos enquanto docente em processo contínuo de formação. Tardif (2000) ainda nos convida a conhecer os saberes profissionais, abstendo-se do conforto de pensar do ponto de vista normativo, como “deveriam” ser os professores, mas identificando o que de fato são:

Dizendo de maneira polêmica, se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam

programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas etc. (TARDIF, 2000. p. 12).

Para tal, o autor considera que os saberes docentes são além dos instituídos e perpassados na universidade. Nos encontros do referido curso de extensão os professores demonstram esses saberes ocultos, que na sociedade não são valorizados como deveriam. Trazemos algumas considerações feitas pelos professores. As mesmas foram registradas no caderno do grupo no qual, a cada reunião, um integrante se responsabiliza em registrar os acontecimentos, impressões e reflexões do encontro.

Caderno de Reunião dos professores. Registro da coordenadora do curso. 18/03/2010

P6¹: Os professores, às vezes, não conseguem disciplina, o castigo é colocar na minha sala [a professora coloca importância na disciplina sendo uma das poucas professoras da escola que leciona que chegam a ter uma sala disciplinada].

P6: O que estou interessada é em ajudá-los, mas para ajudar preciso conhecê-los.

P7: Eu não trabalho nada com livro didáticos, nem sei quem escreveu...

P5: Como fazer a diferença em uma situação que em casa vivência uma coisa e na escola outra [sobre filhos de traficantes e professores que foram ameaçados].

P8: Eu me questiono sobre os livros didáticos, pois deve haver da parte do professor outra relação com esses livros, partindo da necessidade e significado desses conteúdos para as crianças.

Sob este aspecto, a relação dos docentes com os saberes, não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, pois sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Assim, os professores comumente utilizam: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência caracterizados por Tardif (2000). Gauthier (1998), aprofunda um pouco mais os saberes da docência, indo adiante nos saberes mobilizados pelos professores. Na sua visão, os saberes são formados pelo saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica. Gauthier (1998) traz a idéia de que o professor, assim como um juiz, possui uma jurisprudência que, com o tempo, vai se criando e ele vai consultando sempre que houver necessidade.

Esta questão é refletida na fala de um dos professores enquanto forma de resistência a esta relação com o saber: “Eu não trabalho nada com livro didáticos, nem

¹ No texto, ao socializar os registros, colocamos P1, P2 e assim sucessivamente para referenciar as falas de cada uma das professoras e assim manter sigilo dos nomes.

sei quem escreveu”. E, em consonância com esse pensamento, vê-se que o professor não aplica o que está fora de si, mas abarcado pelo saber experiencial, aquele adquirido com a prática docente construído em geral individualmente.

Tardif (2002) considera que a articulação dos saberes se dá no compartilhar com os pares, na troca e confronto entre experiências dos professores iniciantes com os mais experientes, pois objetivando tais saberes experienciais é que se possibilitará a formar outros docentes conduzindo a uma resposta aos seus problemas.

Relacionamos essa situação com o trabalho coletivo, quando pensamos a importância do envolvimento de vários segmentos da instituição escolar para pensar e confrontar as utopias formadas por esses em busca de estratégias possíveis para transformar a realidade (PADILHA, 2002). Enfatizamos a necessidade de legitimar o saber experiencial enquanto instância para concretizar as medidas propostas no grupo docente que acompanhamos quinzenalmente no curso.

A construção do coletivo para a formação individual

Durante as reuniões quinzenais do curso de extensão do qual participamos o principal acontecimento ocorrido (um dos focos de nossos estudos) foi a forma que o grupo foi se constituindo. Nesse sentido, ressaltamos aqui, a dinâmica instituída nesse grupo que busca resolver ou buscar alternativas para que as inquietações levantadas pelos participantes não fossem perdidas. Ou seja, o que é levado pelos professores, enquanto problema individual é acolhido pelo grupo enquanto “desafio coletivo” a ser discutido. Dessa forma, é possível a permanente construção e troca entre os diversos saberes, em um movimento que implica: trazer as dificuldades para o diálogo no grupo para posteriormente retornar com alguma nova proposta para levar à prática.

Entende-se o trabalho coletivo como um articulador dos diversos segmentos da comunidade escolar e que é fundamental para sustentar a ação da escola em torno de um projeto (PADILHA, 2001). Ele é condição indispensável para que as atividades da sala de aula sejam planejadas e avaliadas, tendo em vista a direção comum que se pretende imprimir ao processo ensino-aprendizagem.

O trabalho coletivo é o melhor meio de atualização e reflexão sobre a ação educativa de seus profissionais. Trabalhar coletivamente não significa, necessariamente,

todos trabalharem juntos o tempo todo. Dependendo dos objetivos comuns, é possível dividir responsabilidades e executar atividades com subgrupos ou mesmo individualmente, desde que se garanta a troca constante de informações e a continuidade do trabalho na direção dos objetivos estabelecidos de comum acordo. É através do trabalho coletivo que a escola pode se transformar num espaço privilegiado de formação, não apenas para os alunos, mas para todos os educadores nela envolvidos.

Para melhor exemplificar, traremos por meio dos registros pessoais uma situação em que se evidencia este movimento de ajuda aqui descrito. Na penúltima reunião do primeiro semestre (do qual já estava consolidada esta dinâmica coletiva), uma das professoras expôs suas dificuldades em relação à falta de interesse de sua turma pelas aulas e, mesmo ela já tendo buscado várias alternativas (inclusive algumas sugeridas pelo grupo), os alunos não tiveram o rendimento esperado pela professora e tal situação, provocou na professora certa angústia e frustração com a realidade por ela vivenciada.

Caderno de registros Joseane/Vanessa. Reunião com os professores, 17/06/2010

P1: Como descobrir o que tem sentido para eles [os alunos]? E quando se descobre que nada faz sentido?

P2: Se você os questiona e eles não sabem responder, provavelmente não tiveram a oportunidade de serem questionados.

P3: Por que você não começa a falar sobre o que você gosta de fazer?

P4: Ela [falando da professora que socializou suas angústias no grupo] se culpa muito, às vezes a gente se isola e acha que o problema é só com a gente, talvez trocar experiências ajudaria.

P2: Se ao invés de pegar a frustração pra si, levá-la enquanto desafio, algo diferente para não se cristalizar.

Ficou uma discussão em torno do pessimismo da P1 diante de sua turma.

P3: A gente da Educação Infantil [perante as frustrações da professora] parece que somos uma torcida.

P2: Essa conversa que você tem com a gente, tem com sua coordenadora?

P1: Não.

Após um tempo de conversa sobre a função e importância da direção escolar no auxílio dos conflitos que ocorrem dentro da sala, ficou combinado:.

P1: Minha tarefa, eu vou amanhã conversar com a coordenadora e abrir meu coração pra ela.

Observa-se assim a importância do diálogo enquanto instância de reflexão em conjunto, bem como intermediário no fazer pedagógico. O diálogo, no contexto do referido curso de extensão, possibilita conhecer realidades diferentes, relacioná-las aos conteúdos teóricos tanto dos textos quanto do repertório de cada professor e, a partir

disso, visualizar outras estratégias e encaminhamentos possíveis dentro do contexto discutido. Freire (1996) considera que: “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (p. 154). Assim sendo, o diálogo não se finda em si mesmo, mas abre espaço para uma constante construção da qual exige também do sujeito compartilhar suas idéias.

Enquanto “permanente movimento na história” eis que a relação dialógica perante a situação exposta pela professora (P1) teve continuidade no encontro posterior. É interessante observar o entusiasmo e a expectativa das demais professoras, devido, principalmente, ao fato da ação pedagógica que a referida professora iria realizar em sua escola, conversando com a coordenadora, tinha sido uma idéia surgida no grupo e, por assim dizer, significativa ao trabalho coletivo. No encontro (01/07/2010) a professora (P1) relatou que conversou com a coordenadora de sua escola acerca das suas próprias dificuldades para lidar com o trabalho pedagógico com sua turma. No diálogo com a coordenadora foram surgindo questões como: a defasagem da aprendizagem dos alunos e a falta de interesse dos mesmos. A professora (P1) comentou que não teve o apoio necessário para repensar sua prática. Outra professora (P2) considerou: “Você está sozinha mesmo”.

A frustração levada pela professora ao grupo foi transformada em ação, no sentido de “fazer algo diferente para não cristalizar”. Mesmo sabendo da conclusão elencada pelo grupo de professoras: “você está sozinha mesmo”, imediatamente houve outras reflexões e estratégias onde “nessas relações com os outros produzo sentidos diversos que influenciam minha prática e conseqüentemente minha constituição docente” (VARANI, p.24, 2005). Tal movimento ocorrido durante os encontros poderá por nós ser chamado de retorno pedagógico, já que estabelece o como nós somos vistos pelo outro o como o outro atua em nós auxiliando nosso pensar e fazer docente.

Percebe-se assim o envolvimento de todo o grupo em função de uma determinada situação individual. No entanto cabe-nos questionar: o que levou aos professores se constituírem dessa forma? Quais características competentes ao trabalho em grupo se destacaram para tal peculiaridade integrasse na formação desta identidade coletiva?

Chaluh (2010) ao relatar a experiência da construção do GAP² (Grupo de Apoio) dentro de uma escola pública cujo objetivo foi o acompanhamento, por todos os professores, dos alunos com dificuldades na alfabetização, nos mostra, dentre outras características descritas, a unificação do grupo por intermédio de um objetivo comum. Ou seja, quando as professoras estiveram juntas no espaço do GAP, conseguiram entender e aperfeiçoar a prática pedagógica desenvolvida por elas em suas respectivas salas de aula percebendo a prática da colega. Estavam juntas na aula de reforço, desta forma era possível a observação e a compreensão da prática do outro.

Esse mostrar-se para o *outro* permitiu que esse *outro* se formasse, aprendendo com sua colega. Nesse sentido, o trabalho coletivo implica, por um lado, reafirmar as diferenças e, por outro lado, saber que, após esse trabalho, saímos diferentes do que éramos antes dele. No caso do GAP, penso que as professoras saíram diferentes ao assumirem a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos. (CHAULUH, 2010, p.10).

Varani (2005) também destaca a importância do coletivo no processo formativo docente complementando que tal formação é constituída por várias vozes das quais marcam nossa prática enquanto construção de conhecimento.

Assim, no curso de extensão, neste encontro entre saberes, trabalho coletivo e professores (de diferentes níveis de ensino), forma-se um grupo que constrói, enquanto tal, uma identidade, um dinamismo, envolvido por diferentes olhares direcionados a preocupações e angústias que ora se complementam, ora se estranham, ora se ajudam perpassando por um processo complexo e inacabado de se fazer e se entender enquanto profissional da e para a Educação.

Concluindo um trabalho

Por intermédio da voz dos professores colocaremos nossas conclusões a cerca do trabalho.

² O GAP foi instituído por quatro professoras das 1as e 2as séries e implicou que as aulas do reforço deixassem de ser individuais quando se transformou em um trabalho coletivo. Todas as professoras ficaram responsáveis pela aprendizagem dos alunos dessas séries que precisavam de outros tempos para aprender.

Caderno de Reunião dos professores. Registro da coordenadora do curso. 18/03/2010
Fiquei com a impressão que esse primeiro encontro foi um turbilhão de idéias e discussões [...].

Penso que todos se sentiram à vontade para falar. Gostaria de enfatizar que a proposta é pensar neste espaço como propício para socializar experiências, discutir as nossas práticas educativas trazendo assim a vida da escola para refletir juntos sobre possíveis ações.

Socializar experiências, discutir as nossas práticas educativas ganhou forma e concretude reportadas ao espaço escolar, de palavras consolidadas a ações.

Percebemos, a partir das colocações dos professores que participam do curso de extensão, que falta na escola, estabelecer o permanente diálogo entre todos os segmentos da escola. Isto é fundamental, principalmente com os professores, pois neles repousa a possibilidade de viabilizar a possibilidade de resolução de problemas que é necessária para um ensino de qualidade. Haverá aqueles que se lançarão com entusiasmo ao trabalho coletivo; existirão os céticos, incrédulos nas mudanças propostas face aos problemas que enfrentam no cotidiano da sala de aula; e haverá ainda os omissos, que se omitirão, deliberadamente, para não assumir compromissos quanto à sua conduta pedagógica. A perseverança e o respeito deverão ser a tônica nas discussões dos problemas enfrentados por todos os docentes em suas ações junto aos alunos, isto é o que percebemos nos encontros com o grupo de professores. A equipe pedagógica terá a função de proporcionar a busca de propostas de soluções conjuntas; possibilitará a identificação do trabalho coletivo como elemento propulsor, que traz benefícios ao processo pedagógico; possibilitará também a percepção de que talvez a conquista do “mar” traga alguns receios, mas que o “barco” não poderá ser abandonado ao primeiro sinal de “tempestade”.

As palavras por si só expressam, mas o constante diálogo caracteriza o movimento do grupo, de trabalho coletivo, da atenção, do retorno pedagógico.

Participar do grupo de professores, nos possibilitou muitas reflexões: como seremos na docência, se teremos as mesmas inquietações, se teremos frustrações; quais ações levam aos sentimentos que os professores nos trazem e o que é possível para reverter tais sentimentos. Outro fator importante que o grupo nos passa é que a escola tem como melhorar, e essa melhora será possível a partir do trabalho coletivo, pois, nesse coletivo o professor pode se expor, crescer, ver outras concepções. Tudo isso nos

traz a valorização da participação do grupo para a nossa formação docente, processo esse que ocorre diferentemente dos padrões básicos da universidade como só freqüentar as aulas, por exemplo. Todo o engajamento nos permite obter reflexões como as colocadas acima e diversos conhecimentos acerca do cotidiano e das práticas escolares.

Referências bibliográficas

CHALUH, Laura Noemi. **Dimensões do trabalho coletivo: ações e objetivos comuns.** ANAIS DO XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 16ª Ed. 1996.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. p. 457. (Coleção fronteiras da educação).

PADILHA, Paulo. **Planejamento dialógico:** como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores 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.** Campinas/SP, n.13, p.5-24, jan/fev/mar/abr. 2000.

VARANI, A. **Da constituição do trabalho docente coletivo:** re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais. 2005. v 1. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.