

OS SABERES DA EXPERIÊNCIA E O TRABALHO DOCENTE

THE KNOWLEDGE OF TEACHING EXPERIENCE AND WORK

Susana Soares Tozetto¹**Resumo**

O recorte apresentado neste artigo discute a importância da experiência profissional do docente na construção dos saberes e à interferência das políticas educacionais nesse processo. O texto traz uma análise parcial de uma pesquisa em educação, sobre a mudança dos saberes docentes na perspectiva de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, face à implantação de ações políticas educacionais em um município do Paraná. A técnica utilizada na investigação foi o grupo focal com nove professoras primárias. A investigação foi apoiada no referencial teórico que relaciona mudanças sociais e educacionais Hargreaves (2000), saberes da experiência Tardif (2002) e práticas pedagógicas Gimeno Sacristán (1991). A pesquisa buscou desenvolver um estudo norteado pelas mudanças no cotidiano das professoras e como seus saberes foram se constituindo ao longo dos anos de trabalho na escola. Os resultados indicam que os anos de experiência possibilitam as professoras uma maior flexibilidade com o currículo e interagir com metodologias diferenciadas para atender às necessidades dos alunos.

Palavras chave: Trabalho Docente. Saberes da Experiência. Políticas Educacionais.

Abstrac

The outline presented in this article discusses the importance of experience in the construction of teacher knowledge and interference in the process of educational policy. The text provides a partial analysis of an educational research on teacher knowledge of the change in the perspective of teachers in the early years of elementary school, due to the implementation of political education in a city in Paraná. The technique used in research was the group of nine primary school teachers. The research was supported in the theoretical framework that links social and educational changes Hargreaves (2000), experiential knowledge Tardif (2002) and pedagogical practices Gimeno Sacristán (1991). The research is developing a study guided by changes in the daily lives of teachers and how their knowledge were emerged along the years of work at school. The results indicate that years of experience allow teachers more flexibility with the curriculum and interact with different methodologies to meet the needs of students.

Keywords: Teaching Work. Knowledge of Experience. Education Policy.

INTRODUÇÃO

A experiência docente é fundamental na construção dos saberes dos professores, pois, segundo Tardif (2002), esses saberes são construídos no processo histórico da formação do profissional. Portanto, é no cotidiano que os saberes são consolidados, e, os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente. Por meio do grupo focal foi feita uma análise do cotidiano de 9 professoras primárias (nomes fictícios) com base nos depoimentos de cada uma delas, na tentativa de compreender o

que alterou na prática dessas professoras com os anos de experiência permeados pelas políticas educacionais municipais. Destacou-se o que as políticas ensinaram, e no que contribuíram para as mudanças na prática pedagógica. Esse contexto exige considerar que a mudança na prática docente não pode ser julgada por atividades descontextualizadas, por episódios únicos, pois temos fatores visíveis e invisíveis que são responsáveis pela ação do professor em sala de aula. (TOZETTO, 2010).

A literatura tem mostrado que os saberes da experiência fundamentam a prática docente e, por meio deles, os profissionais se formam. Os saberes da experiência concedem ao docente uma base para uma atuação mais segura, uma vez que com o passar do tempo vai se adquirindo mais

¹ Doutora em Educação Escolar/UNESP. Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG.

clareza e segurança nas ações, os objetivos vão se tornando mais fáceis de serem atingidos. Sendo assim, esta análise inicia ressaltando a importância que os saberes da experiência têm na prática pedagógica. Na sequência serão feitos apontamentos sobre o que as políticas públicas municipais ensinaram às professoras e sobre como essas políticas contribuíram para as mudanças no fazer cotidiano das docentes pesquisadas.

A escola é à instituição responsável pela socialização objetiva do conhecimento no mundo moderno. A escola foi criada para transmitir os conhecimentos, organizar, estruturar e estimular a aprendizagem (FULLAN; HARGREAVES, 2000). Antigamente a escola tinha o poder de ascensão social, pois quem passava pela escola tinha um futuro garantido, e o professor tinha uma função definida, seu papel era transmitir os conhecimentos acumulados pela sociedade. Hoje, o que vemos é que a escola está estremecida pela pulverização do conhecimento, e pela fragmentação das ideias discutidas pelo docente em sala de aula. Com a mudança do cenário social, é exigido dos professores domínio de diversos e diferentes conteúdos de áreas variadas, como serviço social, medicina, enfermagem, psicologia. A afirmação de Hargreaves (2002, p.18) descreve que aos docentes é imputada uma gama de funções que não lhes dizem respeito:

[...] responsabilidades como 'assistente social', maior compromisso e a necessidade de lidar com uma ampla gama de habilidades e de comportamentos em suas salas de aula, tudo isso é, hoje em dia, parte da tarefa do professor. [...] os professores de ensino fundamental não podem mais ter a expectativa, em sua consciência, de abranger todas as áreas do currículo sozinho. Ser um especialista em matemática e linguagem, em ciências e música, em arte e computação, em drogas e educação sexual [...] até mesmo se tratando de um professor extremamente flexível e com muitas habilidades.

A construção, transmissão e produção do conhecimento são funções da escola, entretanto, hoje isso se dá em uma linguagem frágil e global devido a solicitação ao professor de abranger todas as áreas do currículo sozinho. A transformação das relações sociais traz para a escola novos desafios, e para atender a esses

desafios, esperamos professores que busquem a compreensão da complexidade das relações de sala de aula realizando ações concretas, voltadas para a realidade. Frente as exigências da sociedade o docente necessita ter consciência de seu papel na educação das crianças. É importante a valorização do conhecimento científico na escola, bem como ter clareza do trabalho docente a ser desenvolvido. Em uma sociedade na qual a reflexão e o conhecimento tornaram-se os principais instrumentos a escola deve ter como finalidade o desenvolvimento da autonomia intelectual de seus alunos.

OS SABERES DOCENTES E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Surge então a preocupação em discutir os saberes que servem de base ao docente para a construção de uma prática concreta que atenda a diversidade de situações no contexto de sala de aula. Idealmente tem-se uma lista de quesitos imprescindíveis para desenvolver saberes no trabalho docente. Entretanto, mobilizar esses saberes, não se trata somente de conhecer, analisar ou pesquisar, trata-se de ação, de realização, de uma intervenção na prática. Dessa forma, o caminho a ser percorrido não se reduz somente no conhecimento sobre algo, e sim na mobilização de ações para alterar a situação.

Os saberes dos professores devem ser compreendidos “[...] em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. [...] Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2002, p. 17). Segundo esse ponto de vista, o professor das séries iniciais do ensino fundamental da escola pública, deve levar em conta seu cotidiano real, com todas as dificuldades e problemas. A partir desses posicionamentos fica evidente a necessidade de investigar quais os saberes docentes no ensino e na aprendizagem.

Os saberes são construídos nas relações interativas, pois ao mesmo tempo em que se ensina se aprende, cabendo ao professor adquirir conhecimento suficiente para analisar e selecionar quais os saberes que realmente contribuem para uma prática que atenda à complexidade do espaço da sala de aula. Administrar o dia-a-dia do

trabalho docente é uma tarefa complexa que exige propostas consistentes.

A experiência traz ao professor uma segurança no agir, pois todos os anos de trabalho efetivo em sala de aula têm mostrado a ele um caminho seguro a ser seguido, mas pode também apresentar uma cegueira no que diz respeito aos pontos falhos de sua prática. (TOZETTO, 2010). Quando há experiência, percebe-se uma facilidade em ensinar, como mostra o depoimento a seguir sobre o trabalho com texto que era uma das diretrizes propostas em uma das políticas educacionais no município paranaense, visto que após anos de trabalho existem saberes que já estão consolidados.

Giovana: [...] veio o trabalho com o texto, a gente tinha que tirar uma palavra do texto e trabalhar mesmo que fosse uma dificuldade ortográfica. Então, eu lembro que na reunião foi um pandemônio, porque a gente era mais nova, mas tinha professores com bem mais tempo de trabalho que não acreditavam que realmente isso fosse dar certo e hoje com toda a experiência que a gente tem, a gente sabe que produz bons resultados, mas a gente não deixa de tirar a razão delas, porque para elas era difícil, como que para a gente foi.

Nota-se no depoimento que o saber consolidado é o trabalho com o texto, como preconizava as diretrizes do projeto proposto na política educacional do município. Quando a professora afirma que hoje ela tem certeza que o trabalho com textos produz bons resultados, ela demonstra o conhecimento que adquiriu ao longo dos anos de trabalho pedagógico. Da mesma forma, a experiência de sala de aula mostra o que é possível de ser realizado e de que forma isso pode ser feito. A professora admite que quando se é uma docente iniciante, as dificuldades podem ser maiores, e que as propostas apresentadas podem não dar certo. A experiência pode produzir bons resultados que não se têm ainda não se viveu aquela situação. Giovana coloca que hoje, com toda a experiência adquirida, as dúvidas não seriam tantas. Entretanto, ela compreende as dificuldades das professoras novatas, pois já foi uma e entende como é difícil fazer aquilo que se ouve.

Conforme Tardif (2002), os saberes da experiência mostram que com o tempo a professora sabe como ensinar seus alunos e o que deve ser feito. Ela se sente mais segura para transitar entre as técnicas e métodos, e somente

depois escolher e usar o que considerar adequado para cada situação. Com os anos de experiência a professora demonstra clareza diante dos objetivos a serem ensinados, que sabe como se posicionar frente à diversidade da sala de aula. Para resolver os diversos e diferentes problemas, ela lança mão daquilo que já utilizou algumas vezes em situações similares, faz uso dos instrumentos que já conhece, porque acredita que assim há uma maior chance de seu trabalho dar certo. Contudo, no início de carreira há uma dificuldade para as professoras em consolidar o que se estudou nos cursos de formação inicial, com as necessidades das práticas de sala de aula, como denota o relato da professora:

Elis: Eu tenho consciência de que o primeiro ano foi difícil [...] Me sentia muito imatura, porque o que passaram no magistério não era nada daquilo, daí eu fui conhecer a forma de alfabetizar longe do plano de aula, que é aquela coisa sistemática da primeira série, me bati tanto, e sei que fiz o meu melhor, mas no ano seguinte os meus alunos foram todos reprovados. A experiência que eu tentei implantar, e a minha falta de experiência, entraram em choque. Então, eu fiz o meu melhor e no final achei que meus objetivos tinham sido atingidos, mas quando fui acompanhar os alunos na segunda eles não acompanharam a segunda e naquela época havia a retenção.

A professora declara perceber que os conhecimentos adquiridos no Curso Normal eram insuficientes para “implantar” uma nova proposta. E, no ano seguinte, quando encontra novamente seus alunos, percebe que a estratégia realmente, não funcionou, pois todas as crianças foram reprovadas, não tinham o domínio da leitura e da escrita para seguirem adiante. A experiência dessa professora, aponta para o fato de que o conhecimento adquirido na formação inicial foi insuficiente para a resolução das situações do dia-a-dia na escola, e dessa forma ela se obrigou a lançar mão de estratégia que ainda não dominava cujo resultado foi um desastre para a aprendizagem de seus alunos. Esse depoimento me leva a concordar plenamente com Tardif (2002, p. 137), quando discorre que os saberes que adquirimos na formação inicial não são suficientes para atender à diversidade de situações que acontecem em sala de aula.

No que diz respeito às tecnologias dos professores (educativas), e até prova do contrário, os saberes oriundos das

ciências da educação e das instituições de formação de professores não podem fornecer aos docentes respostas precisas sobre o “como fazer”. Noutras palavras, a maioria das vezes, os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade, sem poderem se apoiar num “saber fazer” técnico-científico que lhes permita controlar a situação com toda certeza.

Dessa forma, o trabalho docente mostra-se carregado de improvisos de situações imprevistas que demandam uma formação inicial voltada para a vivência docente, buscando desenvolver estratégias que subsidiem teoricamente professores para enfrentar os possíveis problemas. Os saberes docentes vão se construindo a partir da experiência adquirida em sala de aula, da vivência acumulada nas ações interativas. Os saberes advindos da formação inicial serão solidificados à medida que forem confrontados com a prática aplicada em sala de aula com os alunos. Portanto, não se trata de negar a formação inicial, mas de reforçar a necessidade de uma relação próxima com o agir do profissional. Nesse sentido, percebe-se que a vivência profissional somada à formação inicial, oportuniza a construção dos saberes docentes.

A mesma professora coloca que foi traumatizante a experiência e que a retenção de seus alunos a fez sentir-se culpada pela não aprendizagem dos mesmos, a ponto de por muitos anos não querer assumir mais a primeira série. O depoimento dessa professora deixa claro o choque, que foi para ela os anos iniciais como docente e que ela carregou essas marcas negativas por muito tempo.

Elis: Eu já trabalhei em substituição em primeira, acho que foi um bom trabalho, mas quando perguntam: Você vai para qual série? Eu respondo imediatamente: Terceira ou quarta. Há uma insegurança tremenda de que você repita o erro e não consiga fazer com que os alunos progridam [...] Não é uma boa experiência. Teve alunos que fracassaram por minha culpa, tenho certeza que foi minha culpa, foi muito difícil, apesar do assessoramento, fui muito bem assessorada. Eu lembro que a gente ia na prefeitura, ela (a supervisora) dava sugestão de atividade, ela confeccionava material junto com a gente, a gente ia para sala, mas minha maturidade, minha falta de leitura, falta de... Me perdi no meio do caminho e no final do ano apesar de irem para a segunda, na segunda eles não acompanharam. Então foi bem difícil. Depois fiquei com medo e passei

direto para a terceira, e na terceira não tem nada disso, a gente já pega o aluno lendo e escrevendo.

A professora mostra que as dificuldades encontradas no início da carreira são enfrentadas com muito mais temor, entretanto é por meio delas que se aprende, é na tentativa de resolver os problemas do cotidiano escolar que se vai adquirindo a clareza suficiente para percorrer os caminhos certos. Entretanto, Gimeno Sacristán (1991, p. 79) defende que a atuação do professor não consiste somente em resolver problemas complicados; o docente é um profissional que conduz sua ação em função de esquemas práticos a serem solucionados:

O ofício de quem ensina, consiste basicamente na disponibilidade e utilização, em determinadas situações, de esquemas práticos para conduzir a ação. São rotinas orientadas para a prática. A actividade global pode repartir-se em pedaços de acção, com uma certa unidade interna, que se sucedem no tempo, embora possam acontecer também simultaneamente, quando o ensino se dirige a grupos. Uma tarefa académica (fazer um resumo, explicar/compreender uma unidade de informação, etc.) comporta uma ordem interna, uma estrutura própria. (GIMENO SACRISTÁN, 1991, p. 79)

Portanto, à medida que a professora experimenta em sala de aula essa ou aquela técnica, ela pode perceber que determinada estratégia está certa, outra nem tanto. Com isso não quero dizer que o aluno deva ser alvo de experimento, mas que as atividades que acontecem em sala de aula se transformam em experiências boas ou más, isso não há como negar. Tardif (2002) coloca que os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, pois não há como o professor se preparar para enfrentar as situações básicas que acontecem em sala de aula. Reforçando assim, a importância de uma formação inicial com um bom trabalho em relação à fundamentação teórica. Nesse espaço, por causa das relações interativas entre pessoas, não se podem antever em um planejamento estático todos os acontecimentos, todas as necessidades. A sala de aula passa a ser um espaço em que se oportuniza ao professor definir

seus conhecimentos profissionais, consolidar ou refutar práticas pedagógicas. O depoimento transcrito a seguir demonstra isso:

Giovana: A gente procura colocar tudo o que encontra pela frente para que o aluno possa enfrentar a realidade. Eu faço isso para que eles (alunos) sejam bem preparados para estar na vida, que sejam críticos, independentes.

A professora aprende sobre sua profissão com o tempo de exercício da docência: à proporção que as práticas vão sendo desenvolvidas, as técnicas, os métodos, ela aprende como proceder em sala de aula. É no fazer que se aprende a ser professor, entretanto, a experiência é importante para a aprendizagem dessa profissão, mas não é tudo, pois a formação inicial e a formação continuada tem uma contribuição significativa para a construção do profissional da educação.

Os saberes docentes dizem respeito ao aprendizado na escola e estão relacionados às tarefas que o professor deve atender para efetivar o trabalho. De acordo com Tardif (2002), esses saberes estão presentes nas diferentes situações de formação e se relacionam as experiências que compõem a ação docente. O projeto proposto pela política educacional do município paranaense, oportunizou às professoras a socialização das experiências, com a organização dos encontros. Sendo essa uma das maneiras de se adquirir conhecimento sobre a forma coletiva no agir profissional.

Sandra: Lembro quando eu fazia o trabalho na escola no tempo da Sônia, eu não imaginava que estava tão bom. No pré, eu gosto de pré, pré tem que gostar, cada um se identifica com uma série, pré é a minha paixão. Era um trabalho legal [...] nossa que trabalho bom. A Sônia dizia: Você vai mostrar seu trabalho. Eu respondia: nossa não vou. Vai sim é muito bom. Quando cheguei lá (reunião na Prefeitura) tinha um montão de gente que dizia: não acredito, duvido que ela fez isso na sala, isso não dá na sala. As pessoas tinham medo do novo, de mudar, tem medo.

A professora conta que ao expor seu trabalho em uma reunião pedagógica, muitas colegas de trabalho não acreditavam que ela havia realizado uma atividade inovadora em sua sala de aula. Duvidavam que a atividade pudesse dar certo, mas eram nesses momentos interativos, que as experiências quando partilhadas proporcionam a

aprendizagem das docentes. Quando a professora Sandra transmitiu sua experiência, possibilitou a outras professoras procederem de maneira semelhante, frente a experiência vivenciada por ela.

A experiência ou cultura subjetiva não é nutrida somente da biografia pessoal, nem pertence apenas a uma pessoa, mas pode ser cultura compartilhada. As ações são imitáveis por outros, e seus esquemas podem ser propagados e transmitidos a agentes diferentes daqueles que os geraram; a eficácia dos vestígios da memória das ações multiplica-se socialmente no espaço e no tempo. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.71).

Sendo assim, pode-se inferir que os encontros entre as professoras primárias, podem criar oportunidades de discussão da prática pedagógica, possivelmente facilitando a adaptação das mesmas às novas situações de ensino. Os encontros propostos na metodologia do projeto previsto na política educacional do município tinham como objetivo auxiliar as professoras a confrontarem suas ideias, as suas atividades e assim, consolidar sua própria prática.

Amanda: Eu achei maravilhoso. No começo [...] também me senti assim perdida, mas ouvir a Sandra falando, ... daí vamos lá. Foi assim um desafio, gostei muito, pois meus alunos se tornaram muito críticos, os textos deles em novembro, dezembro eram maravilhosos, não eram duas ou três linhas. Eu gostei, para mim foi válido.

O depoimento dessa professora evidencia que os encontros realizados na época do projeto previsto na política educacional do município, foram válidos. Quando ela ouve o que a professora Sandra conta no grupo focal que lembra-se da atividade que foi realizada há muito tempo e coloca a importância da contribuição daquele encontro em sua prática. Também reforça a discussão do trabalho com o texto, que foi uma das propostas pedagógicas a serem alteradas no trabalho do professor. Esse momento do encontro das professoras no grupo focal demonstra que elas não tinham, até então, a dimensão da interferência na prática pedagógica de um simples relato, em uma reunião na prefeitura, que a princípio a professora Sandra nem queria fazer e que serviu de desafio para a professora Amanda. As

depoentes identificam a importância dos encontros pedagógicos realizados no projeto proposto pela política educacional, uma vez que contribuíram na construção de seus saberes docentes. Ou seja, os depoimentos apontam para o fato de que muitas delas aprenderam sobre a docência com as reuniões na Secretaria Municipal de Educação.

Mariana: Na época do projeto foi difícil, porque a gente estava acostumada a seguir a ordem do alfabeto, a gente dava as palavras. E no projeto não, você tinha que produzir o texto com eles (alunos), pois éramos acostumadas a dar o texto pronto. No projeto tinha que tirar deles, eles tinham que eleger a palavra. No projeto a gente fazia muitas coisas, construíamos materiais, usávamos muito material concreto, dominó, muitas coisas, a gente fazia com eles até os próprios desenhos, não dava desenhos prontos, fazia que eles construíssem. Eu senti muita dificuldade, mas eles (equipe da SME) davam apoio, faziam visitas.

Mariana manifesta que os encontros realizados na época do projeto, auxiliaram na compreensão do trabalho com a alfabetização, apesar das dificuldades enfrentadas. A prática dessa professora foi se alterando na medida em que ela executava em sala de aula com seus alunos, o que era discutido nos encontros na Secretaria Municipal de Educação. As orientações de como trabalhar com o texto foram sendo gradativamente utilizadas na prática cotidiana e apesar das dificuldades o trabalho pedagógico foi se modificando.

Por meio da interação, que as reuniões pedagógicas propiciaram, a professora alterava sua proposta. A organização do espaço em sala de aula com os “cantinhos” é um exemplo da mudança no cotidiano do trabalho docente e atendia a outra diretriz da proposta pedagógica. Com os encontros realizados na época do projeto as professoras trocavam informações, sendo possível perceber que a proposta pedagógica oportunizava a construção coletiva dos saberes docentes: “Na educação, o cruzamento do subjetivo, da cultura social compartilhada e dos objetivos da cultura é essencial.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.72).

Nota-se que as relações com os pares abrangiam aspectos pedagógicos referentes ao cotidiano da sala de aula e tornavam-se momentos em que os professores poderiam compartilhar sentimentos, emoções, dúvidas sobre o fazer em sala de aula. As professoras relatam que os

conflitos acabavam se tornando uma alavanca para a mudança e possibilitavam uma solução mais adequada e segura, pois ao socializar e problematizar a situação, foi possível encontrar uma alternativa de trabalho com as crianças.

O que se percebe como uma conclusão direta desses depoimentos é que, ao interagir com o outro, interferimos na construção do nosso próprio eu profissional. A prática profissional ao ser partilhado nos encontros pedagógicos pode transformar a ação daquele que participa do encontro. A professora Sandra, quando relata sua experiência em sala de aula, contribuiu na construção dos saberes da Amanda. Na socialização, o docente comunica alguma coisa, aquele que ouve interpreta, também expõe suas ideias, seus significados, suas dúvidas e, ao somar ações, ressignifica sua prática, modifica suas atitudes tomando por base o que ouviu do outro no encontro pedagógico.

Baseado nas experiências do outro, o professor vai construindo sua própria ação vai tomando consciência e compondo sua prática. Segundo Fullan e Hargreaves (2000), o isolamento no local de trabalho torna a maioria dos professores e diretores profissionalmente distante, passando a negligenciar-se uns aos outros. Não costumam trocar cumprimentos, apoiar-se e reconhecer os esforços positivos uns dos outros. De fato, fortes padrões de auto-suficiência podem até mesmo suscitar reações negativas diante do desempenho bem sucedido de um professor. A prática pedagógica, em sentido amplo, é formada por um grande número de modelos e circunstâncias recebidos do outro, por meio de ideias, exemplos, sugestões. É neste sentido que a interação entre os docentes torna-se importante e algumas vezes fundamental para uma boa atuação em sala de aula.

Segundo Gimeno Sacristán (1999), a narração de experiências educativas é fundamental para que os professores construam suas próprias práticas. O autor coloca que encontramos uma diversidade de estilos educativos e ao conhecer a diversidade nas trocas, produzimos uma combinação especial sobre a educação. Portanto, ao conhecer novas experiências há a possibilidade de mudança, pois para mudar temos que adaptar as experiências consolidadas a esquemas flexíveis. Temos que fazer uso das experiências antigas combinadas com as novas, uma vez que na “educação, o cruzamento do subjetivo, da cultura

social compartilhada e dos objetivos da cultura é essencial.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.72).

Sendo assim, na partilha com o outro, as professoras transmitiam seus saberes e aprendiam novos conhecimentos, pois o caráter compartilhado das práticas pedagógicas gerava um novo aprendizado e possibilitava projetos colegiados entre os professores.

A professora Elis, no depoimento a seguir, relata que sente a necessidade de alterações na prática pedagógica, pois as políticas educacionais apontam a necessidade de rever continuamente sua ação. A professora percebe sua insegurança para ensinar seus alunos, portanto tem que modificar sua prática pedagógica em sala de aula. Segundo a professora depoente, ou ela muda sua prática ou vai procurar outra profissão, pois os recursos utilizados até então em sua sala de aula já não estão apresentando os resultados esperados.

Elis: Aprendi, eu decidi que realmente eu teria que mudar meu jeito de pensar ou desistir da profissão. A minha personalidade mudou bastante a partir dali (Projeto implantado pela política educacional do município), a partir dali eu vi que era insegura, nervosa [...], mas tinha que mudar.

De acordo com as manifestações da professora, pode-se inferir que o projeto proposto pela política educacional do município, possibilitou uma modificação na prática pedagógica, e os encontros pedagógicos auxiliaram. Depreende-se dos depoimentos que os saberes mobilizados correspondem aos conceitos da teoria vygotskyana no que diz respeito às metodologias de ensino, que as professoras pesquisadas incorporaram em suas ações durante os anos de experiência e conforme as diretrizes das políticas educacionais. Pode-se citar como exemplo o trabalho com o texto, entre outros.

Entretanto, a experiência deu-lhes boas razões para serem cautelosas quanto às inovações. Para Hargreaves (2002), com a experiência profissional, a euforia e o entusiasmo em relação às mudanças já não são os mesmos. Os professores não abandonam práticas bem sucedidas e nas quais eles confiam, para implantar inovações; estas vão sendo gradativamente incorporadas ao trabalho docente. A experiência profissional afeta o grau de interesse e a reação dos professores em relação às inovações, bem como a motivação em busca de aperfeiçoamento.

Mudança envolve valores, propósitos, conceitos associados ao que está sendo modificado. Hargreaves (2002) discorre sobre a importância de respeitar os conhecimentos e as ideias que os professores já possuem e tomá-los como ponto de partida para a mudança. Segundo esse mesmo autor, ignorar ou passar de roldão sobre os propósitos dos docentes pode levar à resistência. Os conhecimentos incorporados nas trocas com seus pares e os conhecimentos científicos adquiridos nos encontros de estudos possibilitaram as professoras participantes da pesquisa, modificar em alguns aspectos seus saberes que possuíam inicialmente.

Conforme Charlot (2005), para saber faz-se necessário estabelecer uma relação com o saber a ser adquirido, caso contrário, não há como saber. Nesse contexto, os dias destinados aos encontros pedagógicos passam a ser importantes para as professoras, possivelmente gerando maior confiança ao realizar seu trabalho. Quando a professora não sente segurança, ou não tem um domínio do conhecimento a ser utilizado para desenvolver determinada atividade, ela pode resistir às mudanças e muitas vezes não altera sua prática pedagógica, pois não se faz aquilo que não se sabe.

A prática docente é construída historicamente, Gimeno Sacristán (1999) entende que a experiência cria os caminhos e as bases do conhecimento que são aplicados na prática pedagógica. A cada inovação, exigem-se novos saberes; para tanto, é necessário tempo para a aquisição e a utilização dos novos conceitos. O autor coloca que a primeira fonte de sabedoria sobre as ações é a experiência do fato. Sendo assim, não se pode esperar que o professor utilize os conhecimentos da proposta sem reflexão e um intervalo entre um conhecimento e outro. Para que ele se aproprie dos conhecimentos e os incorpore em suas ações, é importante um tempo. Os saberes que emanam da prática serão aqueles que já foram consolidados, e se tornaram ações cotidianas na medida em que foram sendo testados, utilizados em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, com a implantação das propostas previstas na política educacional do município, percebe-se por meio das manifestações das professoras que houve mudanças na prática pedagógica. Os conceitos explícitos pelas

professoras sobre o trabalho com o texto, fazem parte das orientações metodológicas passada pelo projeto implantado no município. Para lidar com a mudança, as professoras entraram em contato com a teoria vygotskyana e buscaram vivenciar seus conceitos em suas práticas cotidianas.

O saber teórico que as docentes mobilizaram para discutir suas experiências em sala de aula provavelmente adveio do estudo partilhado com seus pares e a experiência adquirida ao longo dos anos em sala de aula. Durante as realizações das atividades de planejamento na escola ou nos encontros pedagógicos, percebe-se que as professoras fazem uso dos conhecimentos adquiridos anteriormente para estabelecer uma relação com a sua experiência e a sua necessidade.

Assim, ao mesmo tempo o professor conhece e produz conhecimento, ele beneficia e se beneficia dos conhecimentos sociais, culturais, humanos, históricos, entre outros, no partilhar suas experiências. Trabalhar com o saber do professor é buscar compreender como ele aprende e ensina, como se constrói e se reconstrói, como transforma e é transformado. (CHARLOT, 2005). Portanto, a investigação da construção dos saberes dos docentes tem se tornado um importante objeto de pesquisa na educação. A ação daquele que ensina está inserida em um ciclo de renovação contínua, solicitando novos saberes frente aos novos problemas que têm surgido na escola. Para

se obter êxito na mudança, a prática educativa deve ter coerência com o contexto social e histórico no qual a escola e os sujeitos estão envolvidos.

Referencias

- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: ArtMed, 2005.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). **Profissão professor**. Portugal, Ed Porto, 1991.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. RJ: Vozes, 2002.
- TOZETTO, S.S. **Trabalho docente**: saberes e práticas. Curitiba: CRV, 2010.

Recebido: 10/10/2011

Aceito: 10/11/2011

Endereço para Correspondência: Universidade Estadual de Ponta Grossa - Av. Carlos Cavalcanti, 4748 - Campus Uvaranas - CIPP
Sala LP107 - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR
E-mail: sustoz@brturbo.com.br