
SABERES DO TRABALHO VIVIDO: Relações com o Ensinar e o Aprender

Débora Maria do Nascimento^(*)

INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui parte dos resultados de nossa pesquisa de doutorado intitulada: *Saberes Docentes na Organização do Ensino-Aprendizagem: uma construção reflexiva com professoras do ensino fundamental*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN). Nesse estudo buscamos compreender a partir de um processo colaborativo de investigação, quais saberes as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental mobilizam na organização do ensino-aprendizagem.

Ao assumirmos o princípio da reflexão crítica e colaborativa, que numa relação com a compreensão dos processos de internalização e mediação com base em Vygotsky (1991, 2004, 2005), do diálogo em Bakhtin (2002, 2003) e Freire (1998, 1985), buscamos a coconstrução dos sentidos e significados atribuídos pelas partícipes da pesquisa aos saberes mobilizados no processo de organização do ensino-aprendizagem.

O processo investigativo e formativo foi pensado com base nas ações reflexivas conforme proposta por Smyth (1991a, 1991b), de forma que pudéssemos apreender: o quê e como foram desenvolvidas as ações em sala de aula (descrição); por quê? (informação); relação teoria-prática (confrontação); percepção das necessidades de mudança (reconstrução). Todas essas ações são para o referido autor uma forma de tornar o ensino compreensível, ao fazer emergir, por meio do próprio discurso do professor, seus conflitos, contradições e condições da prática; de modo que permita a ele mesmo e aos outros partilharem essas situações e entenderem melhor os princípios, teorias, saberes que as subjazem. É também um espaço de construção de conhecimentos a partir da problematização da prática e uma forma de desenvolvimento profissional, ao permitir aos envolvidos desenvolverem ações que redimensionem suas teorias e suas práticas. Nessa perspectiva, a articulação dessas ações reflexivas com as abordagens vygotskianas, bakhtianas e freirianas dos estudos do pensamento, da linguagem e do diálogo, nos possibilitou compreender o pensamento reflexivo enquanto função mental superior (VYGOTSKY, 2005) processo dialógico em que os

^(*) Professora Doutora do Departamento de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Campus Avançado “Profª. Maria Elisa de A. Maia”, Pau dos Ferros-RN/Brasil. CEP: 59900-000. E-mail: pedeboramar@yahoo.com.br; deboranascimento@uern.br.

sujeitos (re) constroem saberes, na perspectiva da mudança de si e de suas práticas, mediados pelo outro e pelo signo.

Nessa perspectiva, sublinhamos a importância da dimensão relacional dos saberes docentes, em que as referências de Freire (1976, 1985, 1998, 2006), Bakhtin (2002, 2003) e Vygotsky (1991, 2005) nos deram elementos que permitiram analisar, através de uma reflexão crítica e colaborativa, os saberes mobilizados pelas professoras na organização do ensino-aprendizagem.

Para o desenvolvimento desse processo, podem ser propostas várias ações e instrumentos como: a escrita de diários, relatos autobiográficos, observação, relatos de aulas. Dentre as atividades privilegiadas nesta pesquisa estão: os relatos de vida e formação; as sessões reflexivas (incluídas nestas a observação, auto-observação, o relato autorreflexivo das aulas e o diálogo entre os pares), os encontros e estudos reflexivos. Neste texto privilegiaremos as análises do diálogo reflexivo desenvolvido entre as partícipes¹ (duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e a professora pesquisadora), produzidos nos encontros reflexivos desenvolvidos ao longo da investigação.

SENTIDOS DO ENSINAR-APRENDER: RELAÇÕES COM OS SABERES DO TRABALHO VIVIDO

A reflexão sobre as condições e o contexto de trabalho das partícipes tomou lugar nesta investigação nas seguintes situações: primeiro, quando questionamos as professoras sobre qual o ponto de participação para organização do processo de ensino-aprendizagem; segundo, quando estudávamos com as professoras sobre o sentido da reflexão como fundamento da pesquisa; e, terceiro, quando refletíamos com elas sobre a aula observada. Nessa reflexão, trataremos dos enunciados expressos no contexto dos encontros e estudos reflexivos.

Devido ao fato de esse tema ter surgido nos contextos enunciativos, merece olhar apreciativo, desde que consideremos que as relações estabelecidas no ambiente de trabalho, o modo como as professoras são vistas e percebidas pelo outro e o apoio às suas ações exercem implicações sobre os saberes que mobilizam e organizam o processo de ensino-aprendizagem.

Para refletirmos sobre os enunciados construídos nesses contextos reflexivos, cercamo-nos também do pensamento de Dubar (1997) sobre identidade profissional, bem como dos demais

¹ Na pesquisa colaborativa, tem-se a necessidade de envolver todos os sujeitos em ações de coparticipação e comprometimento com as ações de investigação e formação. Nessa perspectiva, nesta pesquisa o grupo era composto por duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, para as quais utilizamos o pseudônimo de Rita e Alice; e a professora pesquisadora identificada com o nome real, a professora Débora.

autores com quem viemos dialogando ao longo deste trabalho. Para o referido autor, a noção de identidade profissional constitui preocupação bastante recente na sociologia francesa do trabalho. Os motivos para sua emergência, segundo o autor, estão relacionados desde as discussões sobre a racionalização do trabalho, predominantes nas décadas de 1960 e 1970, até os debates de novas formas de políticas de gestão, que suscitam a implicação dos empregados no sucesso da empresa e a importância crescente da formação contínua, que acompanham novas formas de qualificação e mobilidade nas empresas. Dessa forma, o referido autor revela, nesse estudo, que recentes investigações têm abordado a questão das identidades, articulando-as aos espaços das relações de trabalho.

Ao relacionarmos a noção de identidade profissional, conforme aborda Dubar (1997), aos dizeres das professoras sobre o seu contexto de trabalho, acreditamos que podemos pensar sobre os saberes do trabalho vivido, os quais são construídos pelas professoras nas suas relações com a realidade vivenciada em seu trabalho cotidiano na escola.

Tais saberes, em uma relação socioantropológica, são, como diria Charlot (2000), uma relação com saberes e uma relação de saberes. A relação com o saber comporta a relação de um sujeito consigo mesmo, com o mundo, e uma relação com um tempo, o qual é uma forma de relação com a história. Analisar a relação com o saber é “analisar uma relação *simbólica, ativa e temporal*”. (CHARLOT, 2000, p. 79, grifo do autor). Essa análise confere à relação com o saber uma relação com um sujeito singular, que se inscreve em um espaço social e histórico. Já as relações de saber são, para o autor, as do ponto de vista do aprender. Assim como nos demais saberes analisados até agora², os saberes do trabalho vivido constituem, nesse contexto, relações com o saber e relações de saber.

Também consideramos no contexto desses saberes a dimensão ético-política que o envolve. Nesse sentido, a relação com os saberes do trabalho vivido exige que compreendamos que ensinar-aprender é “uma forma de intervenção no mundo”. (FREIRE, 1998, p. 110). Ao considerarmos esses fundamentos, passaremos a analisar alguns contextos que nos permitiram pensar de forma mais específica sobre essas relações.

No quarto encontro realizado com as partícipes, pensamos em conversar com elas sobre a organização do trabalho pedagógico, suas rotinas habituais, como planejavam as aulas, os recursos

² Ao longo da tese foram analisados os saberes da trajetória familiar, os saberes da trajetória escolar, os saberes da trajetória acadêmica, os saberes da trajetória profissional e os saberes do trabalho vivido. Neste texto privilegiamos as reflexões desenvolvidas com as partícipes sobre as condições e o contexto de trabalho, o que nos possibilitou refletir sobre os saberes do trabalho vivido.

e as condições para isso. Foi uma conversa sem roteiro prévio, porém a intenção era a de que as professoras se expressassem livremente sobre a sua realidade, suas dificuldades e suas necessidades. Enfim, nesse diálogo, as professoras foram expondo seus modos de trabalho, suas escolhas e seu ponto de partida para a organização do saber escolar em sala de aula. Nesse encontro, a partícipe Alice foi a que mais usou a palavra, motivo pelo qual algumas vezes era necessário insistirmos para que a professora Rita também expusesse sua posição sobre o assunto em pauta. Uma das pautas de discussão foi sobre como organizavam e selecionavam os conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula.

Sobre o ponto de partida para o trabalho com os saberes escolares, a professora Alice nos contou que parte das necessidades e do que os alunos já sabem, conforme podemos observar no enunciado a seguir:

A partir da necessidade do aluno. Assim, a primeira coisa que eu observo, é aquilo que o aluno já sabe. Como é a turma, a partir daí, eu vou buscando [...]. (Registro do encontro reflexivo do dia 16/05/2008).

Compreendemos que esse enunciado não nos permite entender sobre quais necessidades a professora está falando. Porém, quando situamos o enunciado “a primeira coisa que eu observo é aquilo que o aluno já sabe”, na cadeia das interações verbais, como aborda Bakhtin (2002, 2003), sua articulação com os demais enunciados nos leva a compreender que essas necessidades estão relacionadas aos aspectos cognitivos e aos conteúdos socioculturais que os alunos já dominam, de forma que permita à professora considerar quais saberes os alunos necessitam aprender.

Entendemos que as necessidades dos alunos vão muito além das cognitivas e do aprender apenas os conteúdos escolares. Entretanto, naquela ocasião, não estabelecemos nenhuma contra palavra ao que estava sendo dito, nossa atitude foi muito mais de “escuta”, que não era de forma alguma passiva, mas de apreensão e reflexão sobre o que estava ali ocorrendo. Posteriormente, com base nessas conversas iniciais, discutimos com as partícipes a necessidade de estudarmos sobre as temáticas concepções de ensino e aprendizagem e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Nos contextos desses estudos, retomamos com as partícipes esses aspectos, conforme podemos observar no trecho a seguir, como se deu esse processo nos respectivos estudos reflexivos.

Débora: [...] “Assim a primeira coisa que eu observo é aquilo que o aluno já sabe como é a turma, a partir daí eu vou buscando. A minha maior preocupação é a leitura e a escrita. Por que a leitura e a escrita? Por que eles ainda não têm a maturidade de estar com conteúdos?”. Eu também destaco essa fala porque aqui Alice tem a preocupação com a maturidade, e aí nas concepções de ensinar aprender essa questão

da maturidade está relacionada com uma concepção de aprendizagem, não é? Então vamos discutir essa fala aqui também. Tá certo? [...]

Rita: Partir dele, partir dele com as nossas intervenções. [...]

Alice: eu vejo assim, como eu falei é necessário, eu concordo com Rita, que tem horas que a gente falha mesmo. Cada um tem uma aprendizagem diferente, mas assim eu vejo também que volta a questão da maturidade, umas crianças aprendem mais rápido e outras são mais lentas [...].

Débora: Pronto, esse é um ponto, o que eu estou trazendo aqui para os estudos é para que a gente vá retomando e esclarecendo a partir do que a teoria explica isso que vocês estão dizendo. Então os textos que foram selecionados eles foram selecionados para nos ajudar a pensar sobre isso. (Registro do estudo reflexivo do dia 15/12/2008).

Tivemos a necessidade de discutir esses aspectos porque a posição da participante Alice sobre a questão da maturidade como pré-requisito para a aprendizagem entra em confronto com os estudos de Vygotsky (1991), uma vez que para esse autor a maturação é um fator secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano. Dessa forma, Vygotsky (1991) demonstra em seus trabalhos que é o uso dos signos que conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura.

Dessa forma, as capacidades tipicamente humanas (as aptidões, as formas de pensar, o sentir, os valores, dentre outras), antes de serem desenvolvidas por cada indivíduo, isto é, por cada novo membro da espécie, encontram-se disponíveis na sociedade, na cultura. Por intermédio da aprendizagem, que se efetiva na convivência, nas trocas, nas interações entre pessoas e entre pessoas e coisas, essas capacidades são partilhadas, passando a existir tanto no plano interindividual como intraindividual (VYGOTSKY, 1991). Nessa perspectiva, a aprendizagem constitui-se em processo de internalização e transformação do saber socialmente elaborado, não sendo imanente ao sujeito, nem totalmente dependente do meio físico e das condições biológicas, mas construída na relação mediada pelo outro e pela cultura.

Assim, prosseguimos nesses estudos apresentando e discutindo esses e os demais aspectos que necessitavam ser revistos, produzindo reflexão não somente crítica, mas também colaborativa, como vemos, por exemplo, no diálogo a seguir:

Débora: Como é que ele chega e aí você vai detectar quais são as necessidades desse aluno e não só as necessidades em termos de conteúdo produtivo, até afetivas também é importante conhecer a história dessa criança de onde ela veio, o lar, as relações que

ela tem com a família, porque isso sem dúvida interfere no processo ensino-aprendizagem, e quando a gente...

Alice: Eu acho que é nesse sentido que a gente coloca, que quando as crianças não conseguem avançar algumas crianças, é por causa desse sentido, dessa falta de a gente não conhecer, não ter essa parceria com a família, infelizmente a família de alguns fica muito distante da escola e a gente tem alunos que vêm para a escola sem lápis, sem caderno, eu sei que sou culpada, mas eu não me culpo totalmente, porque existem “n” fatores.

Débora: (fala sobreposta) Exato!

Alice: Que implica também essa aprendizagem.

Débora: Exatamente! Com certeza. (Registro do estudo reflexivo do dia 15/12/2008).

No diálogo acima, a posição da professora Alice sobre as relações contextuais e o desenvolvimento dos alunos expressam sentido ambivalente, uma vez que, ao mesmo tempo em que reconhece a importância de se conhecer a realidade dos alunos, minimiza a responsabilidade do professor sobre essas dificuldades na medida em que aponta a existência de muitos fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem. Embora possamos concordar com a professora Alice sobre a existência de muitos aspectos que influenciam o processo ensino-aprendizagem, é importante que estabeleçamos as devidas relações entre os aspectos observados e o processo de desenvolvimento dos alunos na escola.

Nessa perspectiva, para Vygotsky (1991, p. 83), o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo que implica “periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa [...] de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superem os impedimentos que a criança encontra”. Nesse sentido, o referido autor rejeita análises unidirecionais do processo de desenvolvimento e propõe uma análise dinâmico-causal, tendo em vista que o desenvolvimento não é resultado da acumulação gradual de mudanças isoladas, mas de um processo histórico e cultural. A mensagem fundamental de Vygotsky (1991, p. 64) é a de que “as funções superiores originam-se das relações reais entre os indivíduos humanos”, daí a importância fundamental das interações que o professor mantém com os alunos, para que conheça a natureza dinâmica, evolutiva e revolucionária do desenvolvimento da criança.

Segundo Vygotsky (2005), a criança não inicia sua aprendizagem na escola, ao contrário, quando ingressa nessa instituição, traz consigo inúmeros e variados conhecimentos aprendidos com seus familiares, em outras instituições, enfim no seu dia a dia. Esses conhecimentos prévios são construídos nas interações cotidianas, valendo-se, muitas vezes, da manipulação e da observação.

Dessa forma, esses conhecimentos são, essencialmente, empíricos e vinculados a dados sensoriais, por isso nem sempre se constitui numa via de compreensão das próprias experiências vividas. Nesse sentido, espera-se que a escola trabalhe com esses conhecimentos e que ultrapassem as impressões e explicações imediatas, de forma a possibilitar a construção dos conceitos científicos. Nessa perspectiva, o referido autor destaca que “o aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento mental”. (VYGOTSKY, 2005, p. 107). Todos esses aspectos tratados pela teoria vygotskyana do desenvolvimento e da aprendizagem contribuem para que possamos entender que no decorrer do desenvolvimento das crianças há avanços, dificuldades e limitações, que, certamente, têm relações com o ambiente externo, mas não é totalmente determinado por ele, tendo em vista a importância do aprendizado escolar nesse processo.

Ainda em relação ao ponto de partida na organização do processo ensino-aprendizagem, nos dizeres das partícipes sobre como a escola se organizava para planejar e acompanhar as atividades pedagógicas das professoras, notamos aspectos que informavam uma descontinuidade dessas ações e a ausência de trabalho sistematizado de reflexão coletiva sobre a realidade da escola.

Observamos, em nossas primeiras idas à escola, uma agenda de encontros para planejamento de ações pedagógicas, os quais ocorreriam mensalmente com a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, no entanto apenas um desses encontros aconteceu. Não tomamos conhecimento de quaisquer outros encontros sistematizados por parte da equipe pedagógica da escola para planejamento pedagógico. Ouvimos por parte da diretora que estavam ocorrendo dificuldades nesse sentido, uma vez que uma das supervisoras que desenvolvia esse trabalho havia solicitado afastamento para pós-graduação e outras supervisoras, por questões de divergências políticas, também haviam se afastado.

A falta desse apoio pedagógico e de sistematização das ações político-pedagógicas pode estar contribuindo para que as professoras desenvolvam suas práticas de forma isolada e sem processo de discussão coletiva. Essa dificuldade na constituição de processos de discussões coletivas na escola, ao que parece, vem dificultando o estabelecimento de relações mais afetivas, de valorização e de melhoria da autoestima das professoras, conforme podemos observar no enunciado abaixo:

Alice: Posso até estar errada, mas eu sempre bato nessa tecla, eu acho que nós professores podemos até não fazer muito, mas a gente tem procurado fazer o que a gente pode. Porque nós estamos sozinhas. Eu acho assim, que a gente é uma vencedora, porque a gente está ali procurando, buscando... porque você vê, não tem

acompanhamento de ninguém, é cada um por si e Deus por todos, sabe. (Registro do encontro reflexivo do dia 16/05/2008).

Ao nos depararmos com esse discurso, estamos diante das condições concretas nas quais as professoras desenvolvem o seu trabalho. Percebemos, pois, que o sentimento de solidão e a falta de valorização do trabalho são aspectos a serem considerados em uma análise de como as professoras constroem a sua profissão e os seus saberes.

Em outro enunciado, percebemos que as professoras denunciam a falta de discussão coletiva dos problemas de aprendizagem dos alunos na escola e se sentem responsabilizadas pelo insucesso dos estudantes. Vejamos o que disse a professora:

Alice: Quando foi que a escola, quando é que a escola, todos, param, para dizer assim, fulana, a sala de fulana como que está a aprendizagem? Vamos fazer um trabalho em cima desses alunos, entendeu? Em termos de educação mesmo, de toda a educação. Aí quando chega o final do ano, que o aluno não conseguiu avançar, vamos culpar o professor. Porque você sabe que a gente faz a nossa parte, ou bem feita ou mal feita, mas a gente está ali toda hora, tentando, o que a gente entende e sabe fazer. [...]. (Registro do estudo reflexivo do dia 27/06/2008).

Nos dizeres acima, a professora Alice evidencia alguns aspectos vivenciados no cotidiano de sua escola, marcados pela falta de espaços para avaliação coletiva do processo ensino-aprendizagem, bem como pela responsabilização do professor pelo insucesso das aprendizagens dos alunos na escola. Compreendemos que não é à toa que o discurso da responsabilização do professor pelo insucesso da aprendizagem circula no meio escolar, pois, baseando-se nos resultados das avaliações efetivadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Saeb/Inep), o governo, frequentemente, insiste em apontar o despreparo dos professores como a única causa do fraco desempenho dos estudantes. (BRZENZINSKI, 1999).

Nessa reflexão, a professora reconhece ainda os limites de sua ação, entretanto tem consciência de que faz o que sabe e o que pode para que os alunos aprendam, ainda, de que não é a única responsável pelo fracasso ou dificuldades dos alunos em sala de aula. O posicionamento da professora Alice traduz também o que Esteve (1995, p. 97) denomina de “mal-estar docente”, expressão que resume o conjunto de reações dos professores às circunstâncias e condições em que desenvolvem o seu trabalho cotidiano, muitas vezes tendo que enfrentar de forma solitária, como disse a professora Alice, as incertezas e as mudanças no trabalho, impostas tanto pela realidade social e econômica como pelos redirecionamentos da política educacional; resume ainda suas

insatisfações por ter de suportar as críticas e a responsabilidade pelo fracasso das aprendizagens dos alunos, sem que sejam analisadas as circunstâncias e as condições em que trabalham. Nesse sentido, o dizer da professora é emblemático, tornando-se mais contundente quando em outro momento ela diz:

Alice: às vezes, as pessoas dizem que a educação é um faz de conta, as pessoas dizem assim por isso, a educação é um faz de conta porque as pessoas querem dizer que estar tudo bem, quando a gente vê que o necessário, sabe... o negócio é se apresentar para dizer que estar tudo ótimo.

Nesse dizer, a professora demonstra que as reais necessidades da escola não são alvo das preocupações daqueles que a fazem. Esses dizeres revelam ainda que as professoras se preocupam não apenas com o que ocorre em sua sala de aula, mas também com o sentido da educação de uma forma mais ampla, especialmente com as questões que deveriam ser prioridades na escola. Há ainda nas reflexões das professoras uma preocupação com a falta de compromisso de alguns professores com a aprendizagem dos alunos. Eis o que dizem as professoras:

Rita: eu como professora não tenho vergonha de dizer, um ponto negativo vem da parte do professor também [pausa] que eu fico nisso.

Débora: como assim?

Rita: porque o professor, nem todos, tudo tem suas exceções, alguns professores que vêm para a sala de aula, é jogar uma atividade para ele escrever, não senta, não acompanha direitinho o aluno, o aluno não está criando, o aluno não está produzindo [pausa] eu sinto isso.

Alice: é complicado porque a gente não pode mudar as pessoas, a gente pode fazer a nossa parte e acabou.

Rita: é isso que eu digo. Não é aqui sabe? É de um modo geral que eu vejo.

Débora: é de um modo geral sem está apontando ninguém, mas no geral.

Rita: que pode ser aqui no Rio Grande do Norte, pode ser em todo país também. Eu vejo isso aí.

Alice: mas hoje assim, hoje já tem muitos professores preocupados, muitos professores bons.

Rita: tem.

Alice: no nosso município mesmo, tem muito professor bom, sabe? Que valoriza o seu trabalho, mesmo que seja criticado, mesmo que não seja valorizado pelos colegas ou

pela escola seja como for, tem essa preocupação. (Registro do estudo reflexivo em 27/06/2008).

Temos aqui um diálogo que expressa sentidos não consensuais a respeito do compromisso do professor com a sua prática. De um lado, Rita reconhece no conjunto de sua classe a problemática da falta de compromisso de alguns colegas com a aprendizagem dos alunos; de outro, Alice, apesar de reconhecer essa realidade, ressalta a complexidade das relações interpessoais quanto à necessidade de reconhecer o comprometimento de muitos professores com o seu trabalho. Esses aspectos que as partícipes trazem nos diálogos revelam o modo como as professoras sentem e enfrentam os desafios vivenciados no cotidiano do seu trabalho. Algumas vezes, o sentimento de solidão e o descomprometimento de alguns colegas são enfrentados com atitude crítica, outras com resignação e acomodação, de modo que é necessário que consideremos que no contexto de trabalho coexistem essas relações de forças, cujo enfrentamento se dá pelo exercício crítico da reflexão.

Essa reflexão em relação aos saberes do trabalho vivido demonstra, como diz Freire (1998, p. 110), que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Pensando mais profundamente sobre isso, Freire (1998, 2006) ainda lembra que essa atitude crítica exige que tomemos uma posição, que não pode ser neutra, mas a favor da decência e da esperança, que nos anima apesar de tudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos assim, que os saberes da trajetória do trabalho vivido expressam as relações das professoras partícipes com o contexto de trabalho, o modo como elas são vistas e percebidas pelo outro e o apoio que recebem para as ações que desenvolvem no cotidiano de suas práticas em sala de aula. A reflexão acerca desses saberes revela os sentidos ambivalentes e contraditórios da relação teoria-prática, assim como as condições em que as professoras constroem a sua profissão e profissionalidade docente, marcadas pela falta de reconhecimento, desvalorização e responsabilização das professoras pelas não aprendizagens dos alunos. Os saberes das professoras mobilizados nessa reflexão revelam, ainda, os limites de suas ações políticas e pedagógicas, embora elas acreditem que fazem o que sabe e se considerem vencedoras, apesar de tudo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

-
- BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, 2008.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto, PT: Porto, 1997.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. (Org.). *Profissão professor*. Porto-PT: Porto, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- SMYTH, Jonh. Developing and sustaining the critical. In: SMYTH, Jonh. *Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Great Brintain: Open University Press, 1991a.
- _____. Critical pedagogy of supervsion. In: SMYTH, Jonh. *Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Great Brintain: Open University Press, 1991b.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *Psicologia pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RESUMO

Este trabalho constitui parte dos resultados do trabalho de tese desenvolvido no Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-PPGE-UFRN, que teve como objetivo analisar com professoras do Ensino Fundamental os saberes mobilizados na organização do processo ensino-aprendizagem e suas implicações na dinamização desse processo. A abordagem colaborativa foi o referencial teórico-metodológico que orientou o processo de investigação-formação desenvolvido com duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, de uma escola pública do município de Pau dos Ferros-RN. Este texto se reporta aos saberes do trabalho vivido e suas relações com o ensinar e o aprender. Os resultados das análises indicam que os saberes do trabalho vivido expressam as relações das professoras com o contexto de trabalho, o modo como são vistas e percebidas pelo outro e o apoio que recebem para as ações que desenvolvem no cotidiano de suas práticas em sala de aula. A reflexão acerca desses saberes revela os sentidos ambivalentes e contraditórios das condições e do contexto de trabalho, bem como da relação teoria-prática.

Palavras-chave: Colaboração. Reflexão. Saberes Docentes. Ensinar-aprender.

ABSTRACT

KNOWLEDGE OF THE WORK EXPERIENCED: RELATIONSHIPS WITH TEACHING AND LEARNING

This paper is part of the results of the dissertation developed on Programa de Pós Graduação em Educação, of Universidade Federal do Rio Grande do Norte-PPGE-UFRN, which aimed to analyze with elementary school teachers the knowledge mobilized in the organization of teaching-learning process and its implications for the dynamics of this process. The collaborative approach is the theoretical and methodological framework that guides the process of research-training developed with two teachers from the first years of primary school from a public school in the town of Pau dos Ferros-RN. This text refers to the knowledge of the work experienced and its relationship to teaching and learning. The results indicate that the knowledge of the work experienced expresses the relationships of teachers with the work context, the way they are seen and perceived by the other and the support they receive for the activities they carry in their everyday practices in the classroom. The reflection of this knowledge reveals the ambivalent and contradictory meanings of the work's conditions and context as well as the relationship between theory and practice.

Keywords: Collaboration. Reflection. Teacher's knowledge. Teaching-learning.

Submetido em: 10 jun. 2012

Aceito em: 17 dez. 2013