

SABERES DOCENTES E ESQUEMAS PROFISSIONAIS EM SITUAÇÕES DE PRODUÇÃO TEXTUAL COLETIVA*KNOWING TEACHERS AND PROFESSIONAL SCHEMES IN SITUATIONS OF COLLECTIVE TEXTUAL PRODUCTION**ENSEÑANZA DEL CONOCIMIENTO Y ESQUEMAS PROFESIONALES EN SITUACIONES DE PRODUCCIÓN TEXTUAL COLECTIVA*Vinicius Martins VARELLA¹
Thais Thalyta da SILVA²

RESUMO: O artigo analisou a prática pedagógica de uma professora do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Recife, investigando seus saberes docentes e os esquemas profissionais adotados por ela em situações de produção coletiva de textos na escola. A coleta de dados se deu por meio de questionário referente a formação profissional da professora e seus saberes, observação e videogravação de duas aulas de produção coletiva de textos, e entrevista clínica com o intuito de ouvir suas impressões e explicações sobre as ações, nos permitindo identificar os esquemas profissionais que ela utilizava nessas situações de produção coletiva de textos. A análise dos dados revelou que a docente possuía diversos esquemas profissionais construídos por ela ao longo de sua prática profissional, mas também observamos outros esquemas profissionais advindos de experiências de outros professores e de sua própria formação inicial e continuada. O longo tempo de atuação docente demonstrou garantir a constituição de saberes experienciais que lhe permitiram criar esquemas de ação, facilitando o desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem bem sucedidas.

Palavras-chave: Saberes docentes. Esquemas profissionais. Produção coletiva de textos.

ABSTRACT: *The article analyzed the pedagogical practice of a teacher of the 5th grade of the municipal school of Recife, investigating her teaching knowledge and the professional schemes adopted by her in situations of collective production of texts in school. The data collection was done by means of a questionnaire regarding the professional training of the teacher and her knowledge, observation and video recording of two classes of collective production of texts, and clinical interview with the intention of listening to her impressions and explanations about the actions, allowing us to identify the professional schemes that she used in these situations of collective production of texts. The analysis of the data revealed that the teacher had several professional schemes built by her throughout her professional practice, but also observed other professional schemes arising from the experiences of other teachers and their own initial and continued formation. The long time of teaching has shown to guarantee the constitution of experiential knowledge that allowed him to create schemes of action, facilitating the development of successful teaching and learning situations.*

Keywords: *Teaching skills. Professional schemes. Collective production of texts.*

¹ Doutor em Educação. UFPB, João Pessoa, Brasil. ORCID 0000-0001-9403-0312, E-mail: varella.vinicius@gmail.com.

² Doutora em Educação. UFPB, João Pessoa, Brasil. ORCID 0000-0002-3470-3754, E-mail: thaislyta@hotmail.com.

RESUMEN: *El artículo analizó la práctica pedagógica de una maestra del quinto año de primaria en la red municipal de Recife, investigando su conocimiento docente y los esquemas profesionales adoptados por ella en situaciones de producción colectiva de textos en la escuela. La recopilación de datos se realizó mediante un cuestionario que se refería a la capacitación y conocimiento profesional de la maestra, observación y grabación de video de dos clases de producción colectiva de texto y entrevista clínica para escuchar sus impresiones y explicaciones sobre las acciones, lo que nos permitió identificar los esquemas profesionales que ella utilizó en estas situaciones de producción colectiva de textos. El análisis de datos reveló que la maestra tenía varios esquemas profesionales construidos por ella a lo largo de su práctica profesional, pero también observamos otros esquemas profesionales derivados de las experiencias de otros maestros y su propia educación inicial y continua. El largo tiempo de la enseñanza ha demostrado garantizar la constitución del conocimiento experimental que le permitió crear esquemas de acción, facilitando el desarrollo de situaciones exitosas de enseñanza y aprendizaje.*

Palabras clave: *Conocimiento docente. Esquemas profesionales. Producción colectiva de textos.*

INTRODUÇÃO

Todo indivíduo é dotado de saberes. Constrói e/ou se apropria de um ou de outro saber de acordo com sua necessidade cotidiana.

Freire, ao discutir sobre os saberes necessários a prática educativa em “Pedagogia da Autonomia” deu-nos um exemplo bastante didático referente a nossa relação com os diversos saberes. De acordo com Freire (1996, p.11):

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando algum daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro.

Assim, os indivíduos sempre estão diante da necessidade de saber: para interagir com os outros; para desenvolver tarefas domésticas; para se locomover; para aprender línguas; para ter uma profissão; para atuar em determinados grupos sociais; entre tantas outras necessidades.

Nesta pesquisa focaremos nos saberes que formam o professor e quais saberes são mobilizados por este em sua prática docente (TARDIF, 2002). Consequentemente, analisaremos a influência destes saberes na construção e organização de esquemas profissionais pelos docentes (GOIGOUX, 2002).

Justifica-se a escolha por Tardif (2002) e Goigoux (2002) visto que o primeiro autor explora, dentre os saberes que formam os docentes, os saberes experiências que coadunam com o que Goigoux (2002) propõe como reflexão sobre os esquemas profissionais, pois este último aponta que os esquemas profissionais são construídos e validados (ou não) ao longo da prática docente, o que Tardif aponta ao tratar sobre saberes experienciais. Daí a importância de analisarmos nossos dados a luz de ambos os teóricos e suas teorias.

Para tanto tomamos a investigação das práticas de uma professora do 5º ano do ensino fundamental em situações de produção coletiva de textos na escola.

O arcabouço teórico gira em torno, principalmente, das teorias de Tardif, quando dos saberes docentes e formação profissional do professor e, Goigoux no que diz respeito a teoria sobre os esquemas profissionais.

A metodologia foi desenvolvida em duas fases que se interligam no momento das análises: i) questionário referente a formação profissional da professora e saberes docentes; ii) observação de aula de produção coletiva de textos e entrevista clínica com a professora com o intuito de validar seus esquemas profissionais. No decorrer do trabalho apresentaremos, de forma detalhada, a metodologia e os resultados encontrados.

OS SABERES DOCENTES: PRESSUPOSTOS DE TARDIF

Tardif procura entender quais são os saberes que fundamentam o trabalho e a formação dos professores. Assim como Tardif, partimos do pressuposto de que o saber não se reduz unicamente a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos sujeitos, mas é também um saber social que se manifesta nas complexas interações entre professores e alunos.

Sendo assim, levantamos alguns questionamentos sobre os saberes docentes: i) que saberes constituem o saber docente? ii) Que competências e habilidades são mobilizadas pelos professores em seu “saber-fazer” cotidiano de sala de aula? iii) Qual a influência dos saberes produzidos nos meios acadêmicos para o desenvolvimento do saber docente? iv) O professor é produtor ou reproduzidor de saberes? Existe esta diferença? v) Que influência o tempo de experiência no magistério pode exercer sobre a construção dos saberes docentes? Como isso ocorre?

Para Tardif, o saber docente é um saber plural, construído por diversos fatores, por exemplo: o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento e referentes a tradição cultural; os saberes contidos nos programas escolares; os saberes típicos ao trabalho cotidiano.

Nesta direção, cabe olhar o professor como alguém “que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2002, p.31). Essa assertiva para Tardif garante, ao mesmo tempo, uma interrogação e também um problema uma vez que se torna preciso especificar a natureza dos saberes desses professores e suas relações com o ensino. Nesta direção, Tardif (2002, p.32) levanta as seguintes questões:

Os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que, exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaborados pelos ideólogos da educação, constituiriam todo o saber dos professores?

Dentre tantos questionamentos, é fundamental apontar que se os professores são indivíduos e, como afirmamos no início deste artigo “todo indivíduo é dotado de saberes”, logo os professores possuem saberes. Todavia, cabe a nós, investigarmos que saberes são esses.

Assim como Tardif, aderimos a ideia de que os professores não são apenas reprodutores/transmissores de saberes já existentes, mas que existem diferentes relações que exigem dos docentes diferentes saberes. Nesta direção, Tardif (2002, p.36) aponta que:

Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Serão estes saberes que analisaremos nos tópicos a seguir, no intuito de verificarmos se algum deles é mais específico a profissão e prática docente.

Saberes profissionais

Os saberes profissionais são transmitidos pelas ciências da educação e ensinados nas instituições de formação de professores, tais como o antigo curso normal oferecido em nível médio e os cursos de licenciaturas oferecidos em universidades.

Parece-nos que nas universidades ainda existe uma distinção entre formar o professor que atuará no meio escolar e formar o teórico e o pesquisador que se utilizarão do meio escolar, mas que não farão parte deste.

Quando tratamos de saberes profissionais nos deparamos com os saberes pedagógicos que, de acordo com Tardif (2002, p.37):

Apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Estes saberes pedagógicos seguem a concepção das ideologias dominantes e, logo, são incorporadas a formação do professor. Por exemplo, quando alguma rede educacional lança um produto, teoria, técnica de alfabetização e esta é incorporada a prática docente sem mesmo haver uma reflexão sobre sua eficácia, mas por fazer parte de um saber pertencente a um grupo dominante se torna parte integrante da formação do professor.

Em suma, são transmitidos pelas ciências da educação e ensinados em cursos de formação de professores. São articulados à prática do professor.

Saberes disciplinares

São os saberes selecionados e transmitidos pela universidade ao longo da formação inicial e continuada de professores por meio das disciplinas e concentradas em áreas do saber.

De acordo com Tardif (2002, p.38) “os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”.

Saberes curriculares

Existe a necessidade de os professores se apropriarem de saberes de cunho técnico. De acordo com Tardif (2002, p.38):

Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.

Um exemplo de estes saberes curriculares são os programas escolares ou orientações curriculares que os Estados, Municípios e União organizam como base comum para o ensino. Nestes documentos oficiais devem constar objetivos a serem alcançados, conteúdos a serem desenvolvidos, métodos de ensino, tal que os docentes devem aprender a aplicá-los.

Saberes experienciais

Além dos saberes anteriormente citados, cuja organização se dá de forma sistemática e previamente planejada, temos os saberes experienciais que são construídos a partir da experiência prática dos docentes em seu cotidiano profissional. De acordo com a perspectiva de Tardif, quanto mais tempo de atuação profissional o professor possui, maior tende a ser sua experiência docente. Com o tempo e a experiência adquirida pelas práticas cotidianas de ensino, o professor segue aprimorando seus saberes experienciais.

Todavia, acreditamos ser isso possível quanto mais o professor estiver diante de situações (a)diversas das quais necessite lançar mão de estratégias de ensino, que nem sempre os saberes disciplinares e/ou curriculares dão conta de solucionar.

Segundo Tardif (2002, p.39), os saberes experienciais: [...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. Neste sentido, estamos diante de saberes práticos.

Via de regra, os saberes experienciais mostram-se muito importantes para o professor lidar com os imprevistos e com a heterogeneidade presentes na sala de aula. Contudo, faz-se, também, necessário e importante que o professor domine os outros saberes (conhecer sua matéria, disciplina, clareza quanto aos conteúdos a serem

ministrados e seus respectivos objetivos e programas ou orientações curriculares). Nesta direção, a relação teoria e prática devem caminhar em comunhão na construção deste professor ideal, como aponta Tardif (2002).

Vasquez (1977, p.206) também estabelece a relação entre teoria e prática quando afirma que:

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Embora reconheçamos que os saberes experienciais são tão importantes quanto os outros saberes, levantamos duas questões: O que faz com que o professor seja reconhecido e tenha *status* de “competente” em sua área de atuação? Os saberes experienciais são reconhecidos como saberes que definem a competência profissional do professor?

Identificamos que existe a dificuldade em se reconhecer os saberes experienciais dos professores como saberes da profissão docente. Isto ocorre porque os docentes mantem uma relação com os saberes em que são “transmissores” e “portadores” de saberes escolares, mas não são reconhecidos como produtores de saberes. Parece-nos que esta tarefa de produtores de saberes fica a cargo dos pesquisadores e cientistas da educação, mas não dos professores.

Sobre esta questão, Saviani (2003, p.74) afirma que:

Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno; enquanto para o cientista o conhecimento é um fim, trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação.

De acordo com Tardif (2002, p.40) “os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores

nem o saber docente”. Isso ocorre porque o professor não tem controle sobre a seleção dos saberes sociais que se transformam em saberes escolares.

Desta forma, resta-nos uma dúvida: para o reconhecimento dos saberes experienciais dos professores como saberes docentes, seria necessária uma ruptura com o positivismo formativo, tal que deixasse de ser visto como transmissão de saberes, para tornar-se construção de saberes e de conhecimentos?

Nesta mesma direção, Cruz (2004, p. 65), discutindo sobre os saberes docentes na perspectiva de Tardif, afirma que:

Ao situar a questão dos saberes na profissão docente, Tardif (2002) procura relacioná-los às diversas instâncias nas quais os professores estão inseridos. Para isso, destaca que o “saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e à identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com as crianças em sala de aula e com outros atores da escola” (2002, p.11). Desta forma, o saber dos professores transita constantemente entre o que os professores são e fazem; é um saber social, pois o mesmo é construído nas relações entre os professores, com professor e crianças e nas construções sociais. Tardif (2002) ainda aponta que o saber dos professores é um saber que deve ser compreendido na ação, um saber do e no trabalho.

Desta feita, investigaremos nesta pesquisa quais são os saberes dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos. Também analisaremos a relação dos saberes experienciais dos professores (TARDIF) com a construção e organização de seus esquemas profissionais (GOIGOUX).

Para tanto, segue discussão acerca dos esquemas profissionais na perspectiva de Goigoux.

ESQUEMAS PROFISSIONAIS: O QUE DIZ GOIGOUX SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Os estudos de Goigoux tem como objetivo verificar a prática do professor para a promoção da aprendizagem. Para tanto, Goigoux investigou os esquemas profissionais utilizados pelo professor, sendo fruto da reflexão do professor e objetivando a aprendizagem e, ainda, o gênero profissional, que seriam esquemas adotados pela

coletividade do grupo profissional. Nesta pesquisa daremos ênfase ao estudo sobre os esquemas profissionais.

O que são esquemas profissionais? São formas organizadas de estabelecer a atividade de ensino por certa variedade de situações pertencentes a uma mesma classe. Permite analisar a organização da atividade docente.

Na direção das ideias de Goigoux (2002), os esquemas profissionais são organizados pelos docentes na medida em que estes adquirem experiências ao longo da sua profissão. Também podemos entender que os esquemas profissionais se formam a partir da necessidade que o professor tem de organizar sua própria prática, de tal modo que consiga atender as necessidades de aprendizagem do aluno.

Muitas vezes nos deparamos com situações de sala de aula que podem nos causar estranheza por fazer parte daquele contexto. Mas, vale ressaltar que, nem sempre os esquemas profissionais do professor apresentam de forma clara (para os espectadores) seus objetivos didáticos. Por exemplo, um professor do 1º ano do Ensino Fundamental todos os dias no início da aula entrega massinha de modelar para seus alunos e deixa que brinquem com a mesma livremente por 10min. Em seguida, inicia a aula sem ao menos fazer relação com a atividade de massinha realizada anteriormente. Pode parecer que esta atividade não importa para o decorrer da aula, não está diretamente ligada ao processo de aprendizagem dos alunos e, logo, que não há reflexão sobre esta atividade. Se assim o for, não podemos afirmar ser este um esquema profissional. Todavia, se esta atividade for solicitada de forma intencional para que os alunos se concentrem e se acalmem e isso ajude nas atividades posteriores mesmo que o professor não a utilize posteriormente, poderíamos afirmar se esta atividade um esquema profissional? Caso ocorra desta maneira, significa que houve reflexão por parte do professor para a realização da atividade. Logo, estamos diante de um esquema profissional.

Sendo assim, podemos afirmar, de acordo com Goigoux que sempre que temos um esquema profissional é porque houve reflexões sobre sua prática e o professor validou a sua eficácia ao longo dos anos de sua experiência profissional, por isso se torna recorrente. O que garante também que os esquemas profissionais podem mudar ao longo do desenvolvimento profissional do professor.

Desta feita, podemos afirmar que a experiência adquirida pelo professor ao longo de sua docência influencia na construção/aperfeiçoamento/modificação de

esquemas profissionais? Seria esta uma relação direta entre os saberes experienciais (TARDIF, 2002) e os esquemas profissionais (GOIGOUX, 2002)?

Além de Goigoux, outros teóricos também estudam sobre a prática docente (PERRENOUD, 2000 e 2002; CHARTIER, 2002; FREIRE, 1996; LESSARD e TARDIF, 2003; entre outros) na tentativa que entender este vasto e complexo campo do saber profissional. Existe grande semelhança da teoria sobre esquemas profissionais de Goigoux com o que Anne-Marie Chartier chama de “dispositivos”. De acordo com Chartier (2002, p.11):

[...] os dispositivos seriam, pois, o lugar de realizações inventivas, as que tratam do “como fazer” e que acompanham as reformas vindas de cima ou as inovações do campo.

Parece-nos que o conceito de dispositivo proposto por Chartier (tendo como base as ideias de Foucault), se assemelha ao conceito de esquemas profissionais de Goigoux, principalmente, no que tange a questão de serem realizações inventivas acerca do trabalho docente. Ou seja, do “fazer” profissional do docente, levando em consideração os saberes que o constitui.

Chartier preocupa-se com o valor de uso destes dispositivos e, afirma serem estes usos contextualizados. Segue a lógica de entender a ação do professor: o que ele faz, como ele faz, porque ele faz. O dispositivo se constrói apropriando-se das inovações das informações que chegam de forma ativa.

Nesta direção, Chartier (2002, p.15) aponta que:

Para que um dispositivo funcione é preciso, portanto, que ele tenha sido “assimilado” pela instituição, ou seja, por indivíduos, e que ele seja permanentemente “praticado”: trabalho perpétuo, pois há sempre novos alunos e novos professores.

Um dispositivo assimilado é, portanto, uma realidade interior tanto quanto exterior, subjetiva tanto quanto objetiva, representada tanto quanto instituída. Fala-se dele sem que se pense nele.

Embora fique evidente na teoria sobre dispositivos a discussão dos diferentes saberes necessários a sua construção e que existe toda uma sistematização, não há discussão sobre a necessidade de reflexão quanto ao uso e construção dos dispositivos como ocorre em Goigoux. Visto desta forma, os dispositivos seriam um conjunto de ações automatizadas, portanto, sem necessidade de reflexão.

Já para Goigoux sempre que se tratar de um esquema profissional deverá ocorrer a reflexão sobre a prática docente recorrente, pois a partir dessa recorrência sobre

práticas de ensino que atendem as necessidades de aprendizagem dos alunos é que os esquemas profissionais serão validados. Com isso, os esquemas são mais elaborados que os dispositivos e os primeiros, após certo tempo de uso podem se transformar em dispositivos.

Conquanto, a teoria sobre os dispositivos é de extrema relevância, principalmente, nos cursos de formação continuada para professores, o que ocorre bastante na França onde a teoria é difundida por Chartier. Todavia, optamos, nesta pesquisa, pela teoria de esquemas profissionais, pois buscamos analisar as ações docentes recorrentes que são objeto de reflexão e validação pelos professores.

Via de regra, a função do esquema profissional é engendrar a atividade docente em interação com os alunos na medida do avanço das sequências didáticas (GOIGOUX, 2002). Seus componentes dependem, em grande parte, das situações e questões didáticas.

Os professores podem apropriar-se de esquemas profissionais já existentes para tentar adaptar a sua realidade na busca por uma forma de melhor ensinar seus alunos. Neste sentido podemos afirmar, concordando com Cébe & Goigoux (2007, p.11-12) que:

Sua existência [...] nos encoraja a pensar que o ensino explícito de entendimento é possível na medida em que os esquemas profissionais (Goigoux e Vergnaud, 2005) que exige estão disponíveis para a maioria dos professores. Eles só precisam ser reorganizados e orientados para novas metas e de novas maneiras. Em outras palavras, parece razoável esperar que os professores que sabem perfeitamente ensinar seus alunos, [...] será capaz, com o apoio de um novo instrumento, transformar em um objeto de estudo operações intelectuais que já sabe guiar. Assumimos que a instrumentação deve ajudá-los a tornar-se consciente dos procedimentos utilizados rotineiramente e capacitá-los a tornar explícitos aos olhos de seus alunos. (*tradução nossa*)³

De acordo com o trecho acima, identificamos que existem esquemas profissionais gerais e que podem ser apropriados pelos docentes em sua prática. Todavia, questionamos se: basta apropriar-se de esquemas profissionais já existentes e

³ Son existence (...) nous incite, à penser, qu'un enseignement explicite de la compréhension est possible dans la mesure où les schèmes professionnels (Goigoux et Vergnaud, 2005) que celui-ci requiert sont disponibles chez la plupart des professeurs. Ils ont seulement besoin d'être réorganisés et orientés vers de nouveaux objectifs selon de nouvelles modalités. En d'autres termes, il nous semble raisonnable de penser que les enseignants qui savent parfaitement aider leurs élèves à comprendre, (...) seront capables, avec le support d'un nouvel instrument, de transformer en objet d'étude les opérations intellectuelles qu'ils savent déjà guider. Nous faisons l'hypothèse que l'instrumentation devrait les aider à prendre conscience des procédures qu'ils utilisent de manière routinière et leur donner les moyens de les rendre explicites aux yeux de leurs élèves.

observados nas práticas de outros professores (ou mesmo por meio de formação continuada) e colocá-lo em prática com seus alunos para garantir a aprendizagem? Devemos levar em consideração as peculiaridades de nossos alunos e adaptar estes esquemas ao contexto atual?

Parece-nos que não é uma questão de reproduzir “receitas pré-moldadas”, mas de levar em consideração a realidade de nossos sujeitos aprendentes e, com isso, lançarmos mão de nossos saberes (saberes experienciais) antes de colocarmos os esquemas profissionais em prática.

Segundo Goigoux e Vergnaud (2002, p.4) os esquemas profissionais possuem uma função assimiladora a qual:

[...] diante de uma dificuldade encontrada por um aluno, os esquemas antigos são evocados para elaborar uma conduta profissional adaptada. As tentativas efetuadas pelos educadores para enfrentar uma nova situação não são efeitos do acaso, mas resultam do relacionamento, repentinamente percebido, entre certos indícios presentes nessa situação e os indícios presentes em situações análogas anteriores.

Ou seja, a utilização de esquemas profissionais pelos professores é útil para justificar as suas práticas rotineiras e a “*inventividade dos educadores confrontados às situações repetitivas, porém sempre singulares*” das atividades docentes (VERGNAUD & GOIGOUX, 2002, p.4).

Destarte, o estudo sobre os esquemas profissionais dos professores é importante para que possamos compreender melhor o seu “saber-fazer” e como estes são construídos.

METODOLOGIA: ORGANIZANDO A COLETA DOS DADOS

Neste artigo objetivamos refletir sobre os saberes docentes na construção dos esquemas profissionais dos professores. Para tanto, tomamos a prática de uma professora do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Recife. Investigamos os esquemas profissionais adotados por ela em situações de produção coletiva de textos na escola. Sendo assim, organizamos a coleta dos dados em duas fases a seguir:

Fase 1. Questionário

Nesta fase objetivamos levantar dados acerca dos saberes que compõem a formação docente: importância e influência da formação inicial e continuada em sua prática de ensino; quais saberes são invocados pela professora ao longo de sua prática docente; qual é a relação entre os saberes disciplinares e curriculares com os saberes experienciais na profissão docente; como entende a relação teoria/prática para o processo de ensino; entre outras.

Nesta direção, tomamos como instrumento de coleta de dados o questionário que de acordo com Vieira (2009, p.15), é:

Um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema. O questionário é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados *respondentes*, para que respondam às questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador, que pode ser ou não o pesquisador principal. As respostas são transformadas em estatística.

Além das perguntas gerais relacionadas com idade, tempo de docência, outras atuações na educação, de forma mais específica, o questionário foi composto das perguntas abaixo listadas:

1. Participou de cursos de Formação Continuada promovidos pelo município de Recife? Se sim, qual é a sua avaliação destas formações? Elas contribuíram ou não para o seu trabalho docente em sala de aula? Comente:
2. Sua formação acadêmica te deu base suficiente para atuar como professora em sala de aula? Comente:
3. Você acha que as disciplinas oferecidas na graduação dão conta de preparar o futuro professor para atuar na sala de aula assim que se forma? Comente:
4. O currículo dos cursos de formação de professores oferece além dos conteúdos atividades práticas que auxiliem na execução dos conteúdos em sala de aula? Comente:
5. Que comparação você faz da sua prática docente de quando iniciou no magistério para a sua prática dos dias de hoje? No caso de haver mudança em sua prática, quais fatores influenciaram para esta mudança na sua prática docente? Comente:
6. Em sua opinião, que saberes são necessários para formar o professor da atualidade? Comente:

7. Você considera que os grandes teóricos, acadêmicos, técnicos da educação valorizam os saberes dos professores vindos de sua experiência profissional?

Comente:

Estas perguntas nos ajudaram a traçar o perfil de cada professora e verificar os saberes que formam a sua profissão docente como no tópico 4 deste artigo.

Fase 2. Observação de aula e entrevista clínica

Nesta fase objetivamos observar os esquemas profissionais utilizados pela professora em situações de produção coletiva de textos e como (e quais) os saberes docentes são acionados na organização desses esquemas profissionais.

Para tanto, tomamos como técnicas de pesquisa a observação direta e a entrevista clínica.

Segundo Lakatos e Marconi (1991, p.190), a observação é:

Uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar.

No caso desta pesquisa utilizamos câmeras de vídeo para filmarmos o momento em que a professora estava realizando a situação de produção coletiva de textos com os alunos. Foram disponibilizadas três câmeras, sendo duas fixas na frente da sala em diagonal e uma móvel com os pesquisadores. Esta escolha se deu para garantirmos mais aprofundamento da observação no momento da análise dos dados.

Foram observadas duas aulas da professora. Ao final das duas aulas convidamos a professora para uma entrevista clínica. Vale ressaltar que, para efeito de mantermos o sigilo sobre a identidade da professora pesquisada, doravante a chamaremos de “professora Dora”.

De acordo com Lakatos e Marconi (1991, p. 197), na entrevista clínica *“trata-se de estudar os motivos, os sentimentos, a conduta das pessoas. Para esse tipo de entrevista pode ser organizada uma série de perguntas específicas”*.

Foram mostradas cenas das gravações de suas aulas e solicitamos que falasse sobre as mesmas, de tal modo que fossemos identificando os esquemas profissionais que a professora utilizava em situações de produção coletiva de textos com seus alunos.

Fazer com que o professor veja as imagens de sua prática docente e reflita sobre as mesmas a partir de questionamentos levantados pelo pesquisador permite a (re)significação das dimensões do trabalho, “*no sentido de que o real transparece e permite que se estabeleçam relações com o trabalho prescrito e que surja o trabalho representado, através da reflexão do docente sobre sua atuação*” (GAMA, 2014, p. 82-83).

A partir do questionário, das observações de aula e da entrevista clínica, foi possível analisar o que a professora Dora disse sobre sua prática, o que ela realmente fazia durante a aula no momento da produção coletiva de textos e o que dizia sobre o que fazia em sua ação docente.

Vejamos a seguir as análises e os resultados encontrados a partir dos dados coletados.

OS SABERES DOCENTES E OS ESQUEMAS PROFISSIONAIS: CONSTRUÇÕES DE UMA PROFESSORA

Dividimos as análises em dois tópicos, sendo o primeiro referente aos saberes docentes e o segundo sobre a relação dos saberes experienciais na construção e organização dos esquemas profissionais.

O QUE DIZ SOBRE ELES A PROFESSORA DORA

Vejamos no quadro a seguir o perfil da professora Dora:

Quadro 1. Perfil da professora pesquisada

Professora Dora	
Idade.	Acima de 50 anos
Formação.	Ensino Médio – Magistério ; Ensino Superior - Pedagogia e Fonoaudiologia ; Especialização - Coordenação Pedagógica.
Tempo de experiência profissional na docência.	18 anos
Etapas do Ensino Fundamental nas quais atuou nos últimos cinco anos.	4º e 5º anos do ensino fundamental
Outras experiências profissionais.	Coordenadora pedagógica e vice-diretora

Tempo de experiência profissional como docente na rede municipal do Recife.	18 anos
Tempo de experiência profissional em outra rede de ensino.	22 anos

Observamos que a professora apresenta longo tempo de atuação no magistério. De acordo com Gama (2014, p.55):

O saber-fazer de um professor experiente lhe permite apreender em menos tempo como estão seus alunos (em termos de dificuldades e compreensão) para que possa fazer os ajustamentos didáticos apropriados.

Por meio das observações de aulas da professora Dora, e a partir das considerações de Tardif (2002) e Gama (2014), há indícios de que o tempo de magistério, ou seja, a experiência adquirida ao longo de sua docência pode ajudar a professora na percepção de que o aluno não tenha compreendido o assunto e/ou necessite de seu auxílio, isso ocorre porque a docente pode acionar imediatamente os seus esquemas profissionais (GOIGOUX, 2002) na tentativa de sanar as dificuldades e/ou dúvidas de seus alunos.

Sobre a experiência adquirida pelos professores com o tempo de docência, Goigoux (2002, p.132) afirma que:

Este conhecimento, construído principalmente na prática profissional (e que, particularmente, falta para os novos professores) são, em nossa opinião, uma das condições da eficácia dos professores. (tradução nossa)⁴

Analisaremos a seguir as informações referentes aos saberes da professora Dora e como os diversos saberes se apresentam em seu trabalho docente.

Saberes docentes que formam a profissão do professor

Aplicamos um questionário que, além de indicar o perfil da professora Dora (tópico 4.1.1), também buscava refletir sobre os saberes docentes que formam a profissão de professor. Para tanto, questionamos a professora Dora sobre sua formação

⁴ Ces connaissances, construites essentiellement dans la pratique professionnelle (et qui font particulièrement défaut aux enseignants débutants), constituent selon nous l'une des conditions de l'efficacité des maîtres.

acadêmica no intuito de saber se esta formação havia dado base suficiente para atuar como professora em sala de aula. Vejamos o que a professora Dora respondeu:

Professora Dora: *“Não foi totalmente suficiente. O curso de magistério assim que entrei para lecionar ajudou um pouco, entretanto, estava sempre em busca de novos conhecimentos que pudessem complementar as lacunas existentes, porque sentia a necessidade de estar aprendendo, inovando para aperfeiçoar a minha prática. Depois fiz Pedagogia e Especialização, concomitantemente com outros cursos de formações que eram oferecidos pelas redes de Ensino que trabalhava. Mas até hoje sinto que muita coisa ficou a desejar”.*

Com este relato da professora Dora, constatamos a distância que muitas vezes existe entre a academia e uma formação efetiva de professores para atuarem em sala de aula. Nesta direção Tardif (2002, p.35) aponta que:

Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si.

Neste sentido o professor teria o papel de reproduzidor/transmissor de saber, enquanto que a tarefa da produção de saberes ficaria a cargo dos pesquisadores. Observamos, com frequência, esta distinção entre os cursos de licenciatura e bacharelado nas universidades e indagamos: será que o professor não é capaz de produzir conhecimentos?

Nessa mesma direção perguntamos a professora Dora se ela achava que as disciplinas oferecidas na graduação dão conta de preparar o futuro professor para atuar na sala de aula assim que se forma, e ela respondeu que:

Professora Dora: *“Nem sempre. Sabemos que há muitos professores quando se formam, sentem-se inseguros para atuar na sala de aula, porque nem sempre as disciplinas da graduação preparam o professor para atuar na prática. Alguns se desesperam ao assumir as salas principalmente para gerir a turma”.*

Este relato reforça a ideia anterior e ambos os relatos anteriores nos fazem refletir sobre serem estes os saberes disciplinares dos quais Tardif (2002) aponta como sendo os saberes correspondentes aos diferentes campos de conhecimento, presentes nas universidades e representados pelas disciplinas.

Na sequência, a professora Dora relatou sobre o currículo dos cursos de formação inicial de docentes e sua relação com atividades práticas de ensino. Vejamos o relato da professora Dora:

Professora Dora: *“As atividades práticas são poucas e insuficientes para a execução dos conteúdos. Vejo professores com formação básica precária para ensinarem em turmas maiores por não dominarem determinados conteúdos, principalmente na área de matemática, como também metodologia adequada para repassarem os mesmos”.*

De acordo com as ideias de Tardif (2002), o relato acima nos remete a ideia dos saberes curriculares. Saberes estes que, como já vimos no início deste artigo, *“apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar”* (TARDIF, 2002, p.38). Contudo, segundo relato da professora Dora, quase não havia espaço para colocar em prática os conteúdos trabalhados em seu curso de formação docente.

Com isso, os professores recém-formados, segundo a mesma professora Dora, além de apresentarem problemas com a aquisição dos conteúdos, também enfrentam dificuldades de ensinar os alunos por não dominarem metodologia de ensino que alcance as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Além dos saberes disciplinares, curriculares, formação continuada e estudos individuais, a professora Dora reconhece e dá ênfase aos saberes experienciais quando aponta que houve mudanças significativas em sua prática docente ao longo dos anos:

Professora Dora: *“Muita coisa mudou do início até os dias de hoje. Vários fatores contribuíram para essa mudança: formações continuadas, estudos e a experiência profissional que se adquire ao longo do tempo”.*

Para Tardif (2002, p.39) *“esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”.*

Saber-fazer que corresponde ao saber ensinar. O professor ao longo dos anos vai adquirindo experiência e experimentando modos de ensinar, ou seja, modos de fazer o aluno aprender. Neste caso, podemos afirmar que por meio de suas experiências o professor organiza esquemas profissionais (GOIGOUX) para ensinar aos seus alunos.

No tópico seguinte mostraremos alguns esquemas profissionais organizados e executados pela professora Dora no momento da aula de produção coletiva de textos.

Sobre o saber-ser do professor corresponde a sua identidade. Esta identidade é construída, também, a partir dos saberes experienciais. Sobre isto perguntamos a professora Dora que saberes são necessários para a formação do professor. Vejamos o que ela respondeu:

Professora Dora: *“Além de uma boa formação básica e profissional, ter um conhecimento global e que este seja desenvolvido pelo professor de forma a permitir que o estudante seja crítico, que o leve a descobrir o significado e utilidade daquilo que está aprendendo e sobretudo saiba transformar as respostas em perguntas, que seja um semeador de caminhos, enfim um desafiador”.*

Para Tardif (2002), essas articulações entre os múltiplos saberes e a prática docente “fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática” (p.39).

Sendo assim, o saber do professor deve ser compreendido na ação, um saber do e no trabalho. Desta forma, concordando com Cruz (2012, p.65):

o saber dos professores transita constantemente entre o que os professores são e fazem; é um saber social, pois o mesmo é construído nas relações entre os professores, com professor e crianças e nas construções sociais.

Em suma, não podemos tratar os professores como meros reprodutores de saberes existentes, mas como sujeitos de ação e transformação que fazem escolhas metodológicas a partir de suas experiências com o intuito de fazer com que seus alunos aprendam.

A seguir, apresentaremos reflexão sobre os esquemas profissionais organizados pela professora Dora para o trabalho com produção coletiva de textos.

OS ESQUEMAS PROFISSIONAIS ORGANIZADOS PELA PROFESSORA DORA NO MOMENTO DE PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTO

Tomaremos a análise das aulas da professora Dora do 5º ano do ensino fundamental, tal que possamos identificar os esquemas profissionais construídos e

organizados pela professora por meio das regularidades que ocorrem em situações de produção coletiva de textos.

As aulas foram transcritas e organizadas em episódios para facilitar a análise. Os episódios foram organizados de acordo com a mudança de assunto ou com o tipo de intervenção que ocorria. Foram analisadas duas aulas a conferir:

Quadro 2: Tempo de observação

	Professora Dora – 5º ano do ensino fundamental	
	Produção Coletiva de Texto	
	Aula 1	Aula 2
Gênero Textual	Notícia	Propaganda
Tempo de duração da produção	2h e 07min e 35s	1h e 13 min
Quantidade de episódios	22	18

Verificaremos se estas regularidades que ocorrem durante as aulas de produção coletiva de texto são objeto de reflexão da professora. Se assim o forem, podemos afirmar que estamos diante de esquemas profissionais organizados pela professora para facilitar o ensino e, com isso, buscar atender as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Entendendo a importância de pesquisar sobre os esquemas profissionais, Gama (2014, p.54), aponta que segundo as ideias de Goigoux: [...]o estudo dos esquemas profissionais permite compreender melhor as diferenças observáveis entre as maneiras de fazer dos professores e o que fundamenta as formas como conduzem as situações didáticas.

Para Goigoux é de fundamental importância este conceito de esquema profissional, uma vez que serve para entender a aprendizagem profissional dos professores, permitindo que possamos analisar o par esquema-situação. Nesta direção, conseguimos observar e entender os meandros do comportamento profissional do professor e, assim, revelar o que é recorrente em sua prática na busca pelo ensino que atenda as necessidades de aprendizagem dos seus alunos. Fazem partes desta regularidade as rotinas profissionais, assim como a inventividade característica da profissão do professor.

Nesta perspectiva tomaremos as aulas da professora Dora no intuito de buscar entender seu saber-fazer, identificando os esquemas por ela construídos e validados em sua prática docente. Para tanto, tomaremos fragmentos de trechos de suas aulas e, também, trechos de sua entrevista clínica objetivando verificar suas reflexões em torno

de sua própria prática. E, assim, identificar os esquemas profissionais construídos e organizados pela professora pesquisada.

Iniciamos esta análise ao identificarmos que todas as vezes que a professora Dora propunha a produção de um texto resgatava a memória sobre todos os gêneros textuais já trabalhados com a turma, inclusive discutindo as características de cada um. Ela sempre iniciava as discussões a partir de questionamentos que levantava com o intuito de incentivar a participação dos alunos. Vejamos a seguir um fragmento da Aula 1, no episódio 1 que ilustra esta situação:

Professora Dora: *Então vamos lá! No ano passado a gente trabalhou com um texto que foi a notícia. Vocês já produziram notícia, já sabem como elaborar uma notícia... certo?! E vocês também já sabem que em todo texto... ele tem a sua característica. Não é verdade? Todo texto. A fábula tem uma característica... o conto tem uma característica... o que mais, diga ai pra mim.*

Aluno 1: *Bilhete!*

Professora Dora: *O bilhete tem uma característica. Que mais?*

Aluno 2: *Uma carta!*

Professora Dora: *Uma carta. Que mais?*

Alguns alunos: *Receita, poesia...* (Neste momento os alunos recuperam a memória de longo prazo sobre os conhecimentos apreendidos na escola relacionados aos gêneros textuais. Praticamente toda a turma participa neste momento).

Professora Dora: *Poesia...*

Aluno 3: *Uma música!*

Professora Dora: *Um poema. Quando você...* (é interrompida por um aluno que acrescenta mais uma informação)

Aluno 4: *Uma instrução!*

Professora Dora: *Uma instrução que é uma receita, uma bula de remédio e tal... Todo texto ele tem uma característica pra gente aprender a escrever. Aprender a identificar determinados textos a gente precisa saber o que ele tem pra gente também poder produzir. (uma aluna chama a professora que interrompe sua fala para dar vez a aluna) Diga!*

Questionada sobre como fazia para que todos os alunos participassem no momento de produção coletiva de texto, respondeu:

Professora Dora: *Eles interagem muito. Não são todos, porque tem umas crianças que são mais retraídas, são mais tímidas... mas sempre to atrás daquelas crianças... “Olhe, agora é você que vai falar”... “Hoje eu quero fulaninho”. Claro que a gente não pode fazer isso sempre. Às vezes os mais caladinhos passam despercebidos numa turma. Mas, eu sempre estou atrás investigando. Eu gosto muito que eles falem. Eu investigo muito, eu sempre to perguntando “por que isso?” “e por que acontece aquilo?”, tá entendendo, pra que eles reflitam.*

Neste caso a professora sempre resgatava a memória dos alunos acerca dos gêneros textuais já conhecidos por eles, mesmo que só fosse usar apenas um naquela produção textual. O resgate destes gêneros textuais era feito sempre por meio de perguntas como modo de incentivar a participação de todos na produção coletiva de texto. Podemos então afirmar que esta forma de organizar, de modo estável, a atividade de ensino em certa variedade de situações pertencentes a uma mesma classe constitui-se em um esquema profissional.

Observamos que houve grande preocupação por parte da professora em se estabelecer quem seriam os autores do texto. Esta preocupação ocorreu devido ao modo de produção: texto coletivo. Em vários momentos das duas aulas a professora Dora chamava a atenção dos alunos para a participação, uma vez que o texto era coletivo e por isso de todos. Vejamos alguns fragmentos das aulas que identificam esta prática docente:

Aula 1 – Episódio 3

Professora Dora: *A gente vai construir este texto coletivo, num vai? Pra gente construir um texto coletivo é preciso que haja a participação de quem?*

Todos os alunos: *Da classe!*

Professora Dora: *Da classe! Por que tem que ter a participação da classe?*

Aluno 5: *Porque sem a gente não vai ter produção e também não vai ser texto coletivo. Se a senhora fizer sozinha então só quem vai ser a autora do texto? A senhora. E se a gente fizer vai ser nós todos.*

Professora Dora: *Vocês concordam?*

Todos os alunos: *Sim!*

Aluno 9: *Mesmo porque a senhora nem tava na hora.*

Professora Dora: *Agora muito melhor... eu não estava, então eu é que não posso fazer este texto. São vocês que vão fazer. Vocês é que vão ser os... quem escreve é o que?*

Aluno 5: *Os autores!*

Professora Dora: *Os autores. Então vocês são os autores. Vocês vão escrever o texto, eu apenas vou ajudar a escrever o texto coletivo com vocês, mas vocês são os autores.*

Aula 2 – Episódio 1

Professora Dora: *Eu já ouvi avaliação de vocês dizendo: “professora, foi mais fácil fazer individual”; “foi mais difícil fazer em grupo”. E agora... agora nós vamos fazer isso...*

Aluno 1: *Coletivamente!*

Professora Dora: *... coletivamente, né. Coletivamente! Todos vocês são os autores... todos vocês vão... cada um vai dar sua parte. Claro que não é fácil. É claro que... que é difícil fazer, porque são todos. Cada um tem uma ideia. Mas, a partir do momento que cada um vai tendo uma ideia, a gente vai construindo. Às vezes o trabalho individual, às vezes ele também não é fácil. Ele, ele... ele é difícil. Você vai ter que ficar*

pensando só você, só você tá pensando. Quando você junta com outro colega aí já facilita. É claro que o trabalho em grupo a gente precisa juntar a ideia de todo mundo... a gente precisa aceitar a ideia de todo mundo, não só a sua. É o que a gente vai fazer agora também no trabalho coletivo, né. A gente vai produzir este texto coletivamente e todos vão dar a sua ideia... vão dar seu pensamento. Sua contribuição é importante.

Este esquema profissional utilizado pela professora tem como objetivo, além de discutir sobre autoria, chamar atenção daqueles alunos que não estão interagindo no momento da produção, pois ela fazia menção à produção do texto ser coletiva ao longo de toda a aula, sempre que percebia que alguns alunos não estavam interagindo.

Para Vergnaud (2002, p. 2), isto ocorre “de acordo com um modelo de aprendizagem adaptativa, aprendemos através da adaptação a várias situações mais ou menos novas que possam surgir. Ou o que se encaixa a estes "padrões" isto é precisamente as formas de organização da atividade”.⁵

Quanto a esquemas profissionais relacionados ao ensino do gênero textual no momento da produção do texto, a professora Dora sempre, antes de iniciar a produção textual propriamente dita, colava cartazes ao lado do quadro indicando as características do gênero. Depois de discutirem sobre a função sociodiscursiva do gênero a ser produzido, passava para a leitura dos cartazes. Vale ressaltar que embora a professora costumasse dizer aos alunos que não precisavam se preocupar com a ordem em que as características do gênero textual estavam sendo apresentados em cartazes, ela sempre induzia os alunos a produzirem o texto coletivo seguindo aquela ordem. Ao ser questionada sobre esta atitude a professora informou que a ordem que ela expunha nos cartazes facilitava o entendimento e a organização textual para os alunos. Vejamos a seguir:

Aula 1 – Episódio 5

***Professora Dora:** Só to aqui jogando os dados: “com quem”. Então vocês já disseram “com quem”, com os alunos da escola Maurício de Nassau. Vamos ver agora (pegando outro cartaz contendo outra informação sobre o gênero notícia)... não tem que ser necessariamente nesta ordem o texto não. Eu só to colocando aqui (no quadro) pra gente lembrar pra começar a formar o texto.*

Aula 1 – Episódio 14

***Professora Dora:** Agora vamos ver o que é que tem... né, vocês já responderam; “com quem aconteceu”... vamos ver... “quando foi que isso aconteceu”, pode ser?*

⁵ En effet, selon un modèle adaptatif de l'apprentissage, on apprend en s'adaptant aux différentes situations plus ou moins nouvelles qui peuvent se présenter. Or ce qui s'adapte ce sont des "schèmes", c'est-à-dire justement des formes d'organisation de l'activité. (VERGNAUD, 2002, p.2)

“Por que aconteceu”? “Onde aconteceu”? “Como aconteceu”? Vamos lá, começar a responder? Lembrem-se que isso aqui não tem que estar necessariamente na ordem, mas a gente precisa responder.

Aula 1 – Episódio 22

***Professora Dora:** Vamos terminar aqui pra ver se a gente contemplou tudo... a gente pode ajeitar, colocar as palavras pra que o texto fique melhor... vamos ver... vamos ler o texto todo pra ver se contemplou todas aquelas categorias... como a gente pode organizar melhor... o que não tá bem encaixado... pra gente poder organizar o texto.*

Aula 2 – Episódio 2

***Professora Dora:** Então nós vamos agora fazer uma propaganda, obedecendo isso aqui (mostra um roteiro com as características composicionais do gênero propaganda que está colado ao lado do quadro). O slogan, a ilustração e o texto.*

A professora costumava retornar aos cartazes para fazer a revisão do texto quanto às características do gênero textual em produção. Sempre que algum aluno pronunciava uma ideia, antes de registrá-la no texto a professora consultava a turma sobre ser aquela ideia mesma que seria inserida no texto. No caso de um ou mais alunos questionarem sobre a ideia, a professora, a colocava sob discussão até que a turma chegasse a um consenso. Na mesma direção, quando havia dois ou mais alunos tentando inserir uma ideia no texto a professora abria para negociação entre os alunos. Contudo, no caso de não haver uma decisão entre estes era feita votação com toda a turma, sendo definida a ideia que obtivesse maior adesão da turma. Estas práticas de negociação e decisão por meio de votação foram esquemas profissionais muito utilizados pela professora quando da produção coletiva. Vejamos alguns fragmentos sobre estas ações:

Aula 1 – Episódio 3

***Professora Dora:** (...) Vocês vão escrever o texto, eu apenas vou ajudar a escrever o texto coletivo com vocês (...). Mas, pra gente fazer tudo isso a gente precisa também negociar. Porque já imagine que todo mundo (se referindo a toda a turma) vai ter que dar uma opinião. Então a gente tem que chegar a um acordo. Eu não posso pegar a opinião de todo mundo, é complicado. Então se alguém não concorda com alguma coisa, então diz: “professora não foi bem assim, foi desse jeito”, então a gente vai procurar mudar, ter um consenso pra ajudar, pra que todo mundo diga: “foi isso que aconteceu”.*

Aula 2 – Episódio 11

***Professora Dora:** Prestem atenção! Vamos votar democraticamente. Quem prefere Pink e Cat levanta a mão. (...) Quem prefere Bicho-de-pé? (...) Pink e Cat ganhou! (...) A maioria... a gente tem que aceitar. Não é aquilo que a gente quis(...). A*

gente precisa... precisa respeitar a maioria. Às vezes o Prefeito que ganha não é aquele que a gente votou... Às vezes a gente escolhe um que não é o que a gente queria, mas a gente precisa respeitar a maioria. Então a maioria ganhou por dois votos, mas ganhou.

Por ser tratar de uma produção coletiva identificamos que a interação é constante e intensa. Existem momentos em que quase toda a turma está interagindo ao mesmo tempo. Verificamos que nestes momentos a professora mobilizava a ação de se calar e cruzar os braços diante dos alunos. Esta ação fazia com que os alunos entendessem que deveriam parar de falar para ouvir o que a professora tinha a dizer.

Para analisar a prática pedagógica utilizada pela professora na situação anteriormente descrita, nos apoiamos em Goigoux e Vergnaud (2002, p.2) ao definirem que um esquema tem necessariamente quatro componentes: objetivos, regras de ação, invariantes operatórios e inferências. No caso da ação praticada pela professora, se calar e cruzar os braços aguardando que a turma se calasse e prestasse atenção nela, o componente referente às regras aparece de forma bastante evidente, visto que regras de ação, coleta e controle de informações, buscam selecionar informações relevantes e gerar ações como a divisão da tarefa em sub-tarefas, a representação gráfica, a condução do diálogo com o aluno e os gestos. Como por exemplo, quando um professor se depara com muitos estudantes que falam de forma desordenada.

Ao ser questionada sobre a ação, de se calar e cruzar os braços, a professora Dora afirmou que sempre que a turma está muito agitada, falando muito e sem prestar atenção na aula ela usa este recurso e os alunos já sabem que devem se calar e esperar o que a professora tem a dizer, pois ela afirma que não ficará gritando para que eles se comportem. Podemos apontar esta ação da professora como um esquema profissional pedagógico para retomada da ordem na sala de aula, construído e organizado a partir de seus saberes experienciais ao longo de sua carreira profissional.

Desta feita, identificamos diversos esquemas profissionais construídos pela professora ao longo de sua prática profissional, mas também observamos outros esquemas profissionais advindos de experiências de outros professores e de sua própria formação inicial e continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU EM PROCESSO

A partir das análises e dos resultados obtidos, identificamos que:

- O tempo de experiência profissional influencia diretamente na formação da identidade do professor;
- Os professores são dotados de vários saberes, como os profissionais, disciplinares e curriculares, entretanto, são os saberes experienciais que dão condições de os professores enfrentarem as adversidades do cotidiano de sala de aula;
- Embora os saberes experienciais tenham lugar principal como sendo os saberes que caracterizam a profissão docente, observado tanto nos dados desta pesquisa como pela defesa de Tardif (2002), parece-nos que estes saberes não recebem o devido reconhecimento pela academia;
- Os esquemas profissionais são construídos e organizados a partir dos saberes experiências dos professores ao longo de sua profissão docente;
- Quanto mais experiente é o professor, mas esquemas profissionais ele constrói e organiza para auxiliar sua prática docente;
- Os esquemas podem sofrer alterações na medida em que sejam necessárias. Esta necessidade está diretamente relacionada ao desejo de fazer com que os alunos aprendam e ao fato de algum esquema necessitar ser modificado ou substituído por outro;
- Investir em formação inicial, buscando maior proximidade com a prática de ensino e aprendizagem;
- Investir em formação continuada de professores, tal que se leve em consideração os saberes experienciais dos professores, assim como discutir sobre os esquemas profissionais de cada um na tentativa de se validar, via grupo, as práticas que atendam ao aprendizado dos alunos.

Em suma, ao investigar sobre os saberes docentes e os esquemas profissionais, encontramos um campo que precisa ser, constantemente, investigado para que se reconheça e valide as práticas de ensino que dão conta de fazer com que os alunos realmente aprendem.

REFERÊNCIAS

CÈBE, Sylvie; GOIGOUX, Roland. **Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes**. Repères | 35 | 2007 | 185.

CHARTIER, Anne-Marie. **Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária**. Revista Brasileira de História da Educação, n°3 jan./jun. 2002.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada**: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. 2012. Tese (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.

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

GAMA, Ywanoska Maria Santos da. **Construção das práticas de alfabetização**: elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano da sala de aula. 2014. Tese (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.

GOIGOUX, Roland. **Analyser l'activité d'enseignement de la lecture**: une monographie. Revue Française de Pédagogie, 2002.

GOIGOUX, Roland; VERGNAUD, Gérard. **Esquemas profissionais**. 2002

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 1991.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **Les identités enseignantes**: de facteus de différenciation du corps enseignant québécois 1960-1990. Canadá: Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Editora: Penso, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VERGNAUD, Gérard. **La conceptualisation, clef de voûte des rapports entre pratique et théorie**. Portail national des professionnalités des enseignants. Université d'automne: França, 2002. Disponível em: <http://eduscol.education.fr/cid46598/la-conceptualisation-clef-de-voute-des-rapports-entre-pratique-et-theorie.html>.

VIEIRA, Sônia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

Enviado em: 23/03/2020.

Aceito em: 15/06/2022.

Publicado em: 11/06/2023.