

A RESSIGNIFICAÇÃO DO SABER-FAZER NA EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES COMUNITÁRIOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Agnaldo Mesquita de Lima Junior¹

Gionara Tauchen²

RESUMO

A presente pesquisa surge com o intuito de investigar os saberes e as necessidades formativas dos Professores Comunitários no âmbito da gestão do Programa Mais Educação desenvolvido no município de Jaguarão, no estado do Rio Grande do Sul. Assim, nos utilizamos de uma abordagem qualitativa, de caráter narrativo (Gibbs, 2009). Para a realização do presente estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 06 (seis) sujeitos, que posteriormente foram analisadas com base no proposto em Schütze (2013). A partir desse estudo, foi possível perceber o caráter coletivo do trabalho do Professor Comunitário. Destacamos também a troca de experiências como ponto chave para a produção de saberes pelos Professores Comunitários. Isso propiciou o compartilhamento dos saberes-fazer junto ao coletivo de Professores Comunitários, o que originava o desenvolvimento de um “saber-fazer socializado/coletivo”.

Palavras-chave: Professor Comunitário. Saberes docentes. Saber-Fazer.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Mais Educação (PME) em seu processo de criação, utilizou como inspiração as experiências de outros programas e/ou projetos desenvolvidos no Brasil, que tinham por objetivo “[...] uma formação ‘mais completa possível’ [...]” (BRASIL, 2009, p. 16) aos educandos de suas escolas. Uma das experiências inspiradoras do PME foi o Programa Escola Integrada, criado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte em 2006, que objetivava a formação integral dos alunos por meio da ampliação da jornada escolar para

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

2 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS – Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

nove horas e da articulação da escola com diversos setores artísticos, sociais e culturais da comunidade (BRASIL, 2009).

Este Programa, em seu processo de gestão, institui a figura do Professor Comunitário como ator no processo educativo que “[...] coordena um conjunto de ações que garante o funcionamento do programa, sobretudo a organização da matriz curricular em consonância com o projeto pedagógico de cada unidade.” (MACEDO; et al., 2012, p.416).

No PME, este profissional é caracterizado por seu vínculo com a comunidade, pois atua na mediação entre os atores envolvidos, na resolução de problemas e, principalmente, na coordenação e planejamento do referido Programa. Por isso, Moll afirma que “A formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação é tema estruturante para consolidação da agenda de educação integral.” (MOLL, 2012, p.142). Porém, não é possível perceber na política educacional brasileira, no que concerne à educação integral, qualquer abordagem que vise proporcionar espaços formativos para o Professor Comunitário. Percebe-se um frequente movimento das universidades para a produção de conhecimentos sobre esse profissional, por meio da organização de congressos, encontros e cursos de pós-graduação, entre outros. Porém, tais ações não se caracterizam como um programa de formação voltado especificamente para a educação integral e formação do Professor Comunitário.

Tardif (2011) ao discorrer sobre a subjetividade dos atores ligados ao ensino, afirma que o professor tem como base de atuação os sentidos auto atribuídos em um processo que leva em conta os conhecimentos advindos de seu próprio trabalho para organizar e estruturar suas práticas. Sendo assim, as pesquisas sobre o ensino, ao levar em consideração a subjetividade advinda de seus atores (nesse caso, os professores), contribuem para a percepção das diversas condições que os fazem produtores de conhecimentos a partir de sua própria prática. Ainda, o autor contribui ao dizer que:

A pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detém saberes específicos ao seu trabalho. (TARDIF, 2011, p. 230).

Nesta perspectiva, o presente estudo objetivou investigar os saberes e as necessidades formativas dos Professores Comunitários no âmbito da gestão do PME desenvolvido no município de Jaguarão, no estado do Rio Grande do Sul.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa se caracteriza como qualitativa, de caráter narrativo (GIBBS, 2009). A escolha desta metodologia vincula-se à demanda de entendimentos sobre “[...] a compreensão das pessoas dos sentidos dos eventos fundamentais em suas vidas ou suas comunidades e os contextos culturais em que vivem.” (GIBBS, 2009, p.80).

Uma das principais funções da narrativa é “[...] Transmitir notícias e informações, como em relatos de experiências pessoais.” (GIBBS, 2009, p.83). Sendo assim, para proceder à produção dos dados, os entrevistados foram motivados a narrar sobre sua atuação como Professor Comunitário no PME, orientados pela entrevista narrativa semiestruturada. Gerhardt et al. afirmam sobre as entrevistas semiestruturadas que:

O pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal. (GERHARDT, et al., 2009, p.72).

Sendo assim, os entrevistados responderam as seguintes questões norteadoras: 1) Como funcionava sua rotina e carga horária de trabalho frente ao Programa Mais Educação? 2) Como ocorreu a sua inserção no Programa Mais Educação? 3) Como você avalia o desenvolvimento do Programa na escola em que atuou? 4) O que você acredita ter aprendido na atuação como Professor Comunitário? 5) Que saberes você desenvolveu ou ampliou a partir do exercício da função de Professor Comunitário? 6) Que experiências você considera mais significativas na sua atuação como Professor Comunitário?

Para a realização das entrevistas, entramos em contato com 12 (doze) sujeitos, mas apenas 6 (seis) Professores Comunitários aceitaram participar da pesquisa. As entrevistas foram gravadas e transcritas com a ciência e autorização dos entrevistados.

A análise das narrativas foi realizada seguindo o proposto por Schütze (2013). Para isso, seguimos as seguintes etapas: análise formal do texto; descrição estrutural do conteúdo das partes; abstração analítica; análise do conhecimento; comparação contrastiva; comparação mínima; comparação máxima; construção de modelo teórico. Em seguida, foram selecionados os elementos que demonstram a passagem do tempo na narrativa (ainda, para, depois, e então, etc.). Essa tarefa, segundo Schütze (2013), propicia uma percepção do grau de relevância que cada entrevistado atribui a determinados trechos da história narrada. Posteriormente passamos ao passo exploratório denominado por Schütze (2013) como “análise do conhecimento” e que consiste na separação da narrativa pelos argumentos apresentados pelos entrevistados.. Para isso, foram atribuídos códigos para cada argumento apresentado pelos entrevistados, a partir das iniciais dos sujeitos e um número sequencias do argumento (por exemplo, A1, A2, A3 e etc.). Logo após, observando o conjunto das narrativas, foram construídas as categorias ou eixos temáticos: relações afetivas, relações entre os sujeitos e relação entre os sujeitos e saberes, os quais serão sistematizados e discutidos na sequência do texto.

3 O PROFESSOR COMUNITÁRIO E AS MÚLTIPLAS RELAÇÕES: AFETIVAS, INTERSUBJETIVAS E DO SABER-FAZER PROFISSIONAL

Tardif (2011) aponta que a experiência profissional está vinculada à constituição da identidade profissional que, por sua vez, passa a carregar consigo os traços desenvolvidos em seu ofício. O Professor Comunitário é uma categoria profissional, um desdobramento da profissão docente relativamente novo. Junto ao PME, este profissional desenvolveu suas funções a partir do ano de 2008. Se considerarmos que esta função ainda não estava presente nas escolas públicas brasileiras, cabe refletir: que saberes são necessários para o desenvolvimento da função de Professor Comunitário?

A partir das entrevistas, ao serem questionadas sobre o desenvolvimento das atividades da função de Professor Comunitário, os docentes relataram as dificuldades diárias enfrentadas: planejamento que não dá certo, dificuldades nas relações com os

pais e os demais funcionários da escola, falta de apoio, e etc. Como podemos perceber nos exemplos a seguir:

Tem que ter paciência, porque nem sempre sai como se quer. Você se decepciona porque imagina fazer alguma coisa, como uma oficina, porém chega na hora e falta, não tem lugar, não se tem o apoio da escola, os pais não permitem, os pais não levam, ou a secretaria de educação não te apoia. Você planeja e por outros motivos não acontece. (L12)

Primeiro de tudo: boa vontade. Quando saí e assumi a direção, chamei um professor do quadro que tinha perfil para essa função. O primeiro olhar para ele foi com relação à boa vontade. [...] então, a pessoa tem que, em primeiro lugar, ter um pouco de experiência no trato com os alunos. E aí buscar, também, a parte pedagógica para poder te auxiliar. (A9)

O professor tem que ter consciência. Consciência e sensibilidade para poder entender e reconhecer o aluno como um todo. [...] Às vezes nem é psicológico, às vezes é mais do que um abraço, um carinho. (I12)

Nesse sentido, o entendimento emocional e a capacidade de superar dificuldades é um importante fator no desenvolvimento das funções do Professor Comunitário. Chibás e Braz (2014) chamam atenção que a formação técnica e universitária supõe um profissional que possa aliar os processos cognitivos com as emoções de sua profissão equilibradamente. Borges (2004) classifica esses saberes, quanto à suas características, como “afetivos e relacionais”, uma vez que:

[...] comportam uma dimensão afetiva, relacionada ao gostar do que faz, da matéria ensinada, de ensinar e de trabalhar com crianças e jovens, etc. Os saberes dos docentes ganham sentido na relação com o outro, o professor deve possuir disponibilidade para olhar, compreender, através do outro. (BORGES, 2004, p.205).

Já Tardif (2011) coloca situações como as apontadas na gama de saberes experienciais. Esses saberes não são ensinados

ou apreendidos em cursos ou manuais de formação, pois não são estáticos ou previsíveis. Surgem na e da experiência profissional e, somente com ela, podem desenvolver-se. Situações que carecem de improviso e habilidades de resolução de problemas cotidianos que somente na esteira de sua prática se faz possível encontrar. No caso dos Professores Comunitários, a experiência profissional contribuiu para que, no desenvolvimento desses saberes profissionais, adquirissem os “[...] macetes ou traços da personalidade profissional [...]”. (TARDIF, 2011, p.49).

Tardif (2011) aponta, ainda, que “O docente não atua sozinho.” (TARDIF, 2011, p.49), pois ensinar é atuar com o outro, dependendo e interdependente do outro. Na atuação como Professor Comunitário, os entrevistados narram esta experiência de trabalho com o outro:

Como lidar com os professores, como lidar com pessoas, como lidar com os monitores, também, isso era bem complicado no trabalho, e o que agora ocorre com os estagiários que possuímos na escola. Isso tudo me ajudou. (L10)

Sempre se tem aprendido. Conhecer mais os alunos, porque eles passavam mais tempo na escola, conhecer melhor os monitores, também. (CD06)

Tanto esse trato com os alunos, esses acordos, esse jogo de cintura que acabamos tendo [...].O trato com as famílias e o trato com os alunos. Acabamos trabalhando junto com os monitores a parte pedagógica. [...] nós reuníamos os professores para fazer levantamentos, para ver quais eram as dificuldades daqueles alunos. Fazíamos a pesquisa e buscávamos no pedagógico ações que pudessem melhorar, fazer planejamentos [...] Trabalhámos em conjunto. (A8)

A relação evidenciada foi construída pelos Professores Comunitários com os professores, alunos e comunidade da escola em geral. Tilton e Pacheco (2012) evidenciam a necessidade de um novo modelo de relação entre os diversos sujeitos da escola, desenvolvendo uma “cultura de cooperação” central para o desenvolvimento de projetos de educação integral. Nesse sentido, o estabelecimento

de novos perfis e identidades na escola demanda o debate interno enquanto compromisso coletivo para o desenvolvimento de ações em conjunto.

Ao discorrer sobre os objetivos da docência, Tardif (2011) afirma que, independente de quais sejam, os objetivos dos professores exigem, sobretudo, uma ação em conjunto, organizados da melhor maneira possível e por um determinado período de tempo. Nesse sentido, o trabalho docente tem, também, uma dimensão afetiva, uma vez que "Um componente emocional manifesta-se inevitavelmente, quando se trata de seres humanos." (TARDIF, 2011, p.130).

A partir da análise dos dados, foi possível perceber os saberes que surgem a partir da experiência, porém são decorrentes de uma técnica, procedimento ou ferramentas específicos. São saberes que se encontram facilmente sistematizados em manuais e/ou cursos de aperfeiçoamento e, que são denominados por Tardif (2011) como "saberes da formação profissional". Esses saberes, são usualmente transmitidos por instituições de ensino. Porém, no caso dos Professores Comunitários se desenvolvem na/da experiência profissional, conforme relatado:

Tudo que eu sei hoje sobre prestação de contas de uma escola, tanto que depois eu fiquei com toda a prestação de contas da escola em que trabalhava, porque aprendi no Mais Educação, e aí me deram essa função. (L8)

Compras, prestação de contas e toda a parte burocrática que o programa possui. Toda essa parte que acabamos trabalhando e aprendendo, como fazer compras... porque isso eu não sabia, isso foi novo para mim. (A8)

[...] a cada dia a gente está aprendendo um pouco [...], com essas coisas que te disse, sobre a questão da prestação de contas que nós não tínhamos nada desses formulários, dessa questão administrativa. Na verdade não tínhamos nada e foi se adaptando, tendo que formular. Assim fomos abrindo novos olhares... parece que as coisas se clarearam mais [...]. (M13)

Para professores ainda não socializados com estas atividades, a aprendizagem ocorreu na prática da gestão do PME. Sendo assim,

os saberes da formação profissional foram resignificados a partir de sua atuação. Isso não significa, entretanto, que os Professores Comunitários não sabiam, ou ainda que não tivessem o saber necessário para o desenvolvimento desta atividade, somente que aprimoraram ou ampliaram esses a partir de sua atuação. Tardif (2011) contribui ainda ao dizer que “[...] todo trabalho humano, mesmo o mais simples e mais previsível, exige do trabalhador um saber e um saber-fazer.” (TARDIF, 2011, p.236). Para a realização de qualquer trabalho, se faz necessário um alguém que mobilize esforços (ou que ponha em prática seus saberes) para a sua promoção.

Delors (2010), em seu relatório para a Comissão Internacional de Educação para o Século XXI, ao debater sobre os quatro pilares para a educação³ preconizava também, que para além da formação continuada de uma profissão, seja considerado o “aprender a fazer” como forma de tornar o indivíduo “[...] apto para enfrentar numerosas situações, algumas das quais são imprevisíveis, além de facilitar o trabalho em equipe [...]” (DELORS, 2010, p. 13). Assim, o Professor Comunitário, na realização de suas tarefas, mobiliza seu “saber-fazer” partindo de seu “aprender a fazer” para a produção de saberes próprios, contribuindo para a sua prática frente ao PME.

Não se pode deixar de observar, ainda, que esses saberes mobilizados a partir da experiência e em conjunto com o “aprender a fazer” resultam no “saber-fazer” e que não foram produzidos individualmente e isoladamente em cada escola. Os relatos dos entrevistados demonstram que a produção desses saberes é uma prática conjunta de grupos que se organizam a partir da prática como Professor Comunitário do PME:

Nós tínhamos uma professora que trabalhava já com o Mais Educação [...], ela foi quem deu o aporte para o rumo que deveria tomar. (A6)

Para mim ajudou muito, no início, escutar pessoas que já estavam no programa desde o início, quais eram as experiências delas, como elas faziam para conseguir alguma coisa, como elas dividiam as turmas. Isso porque quando entramos não aprendemos a trabalhar no Mais Educação. Em nenhum lugar, não tem nenhum curso

3 Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

onde se aprenda isso, nenhum curso de faculdade, de extensão. [...] só se aprende fazendo, no dia-a-dia, e com a experiência de quem já foi ou é há mais tempo [...] (A13)

[...] nós não tínhamos nenhuma referência de como fazer, se nós estávamos fazendo certo, se estávamos fazendo errado. Era muito novo, as ideias eram muito novas. O que nos ajudou bastante foi o companheirismo com as outras colegas das outras escolas, nós nos reuníamos e nos telefonávamos – naquela época não tinha nem whatsapp! [...] Então era bem complicado. Tínhamos que ligar e estar sempre nos falando: Como é que eu faço? Como é que eu não faço? Como é que vai ser agora? Como é que tu faz? Então era “ah, eu acho que foi assim” “eu acho que dá certo!”. Era no achismo.(15)

Era trocando experiência umas com as outras, nos ligando, nos falando e mandando E-mail. (16)

Como foi colocado anteriormente, trabalhar com o ensino é trabalhar com o outro. Tardif (2011) aponta que o trabalho docente é realizado em conjunto, em contato com outras pessoas, e que nessa relação estão presentes os fatores sociais e culturais que diferem os sujeitos entre si e que, desse vínculo, as decisões surgem a partir da interpretação a partir dos canais de mediação, como o „[...] discurso, comportamentos, maneira de ser e etc.” (TARDIF, 2011, p.50).

Com relação aos Professores Comunitários, os saberes produzidos individualmente a partir das experiências de cada sujeito em sua prática, eram socializados através do próprio contato dos professores comunitários entre si, ou como destacado pelos entrevistados, o „companheirismo”. Ainda de acordo com a fala dos entrevistado, trocas de e-mail, telefonemas e até mesmo encontros presenciais ocorriam mobilizados pelos próprios Professores Comunitários que sentiam a necessidade, tornando-se saberes coletivos do grupo. Isso indica que os Professores Comunitários, a partir da mobilização do seu „aprender a fazer”, construíam o seu „saber-fazer” e o socializavam fazendo emergir assim o „saber-fazer-socializado” ou „saber-fazer-coletivo” (Figura 01).



Figura 1: Esquema de produção do saber-fazer coletivo/socializado.

Fonte: Autoria própria

Esse „saber-fazer-socializado/coletivo” surge a partir dos saberes experienciais que tem como „Fontes sociais de aquisição [...]”. A prática do ofício na escola e na sala de aula, *a experiência dos pares, etc.*” (TARDIF, 2011, p.63, grifo nosso).

Nessa perspectiva, os saberes construídos pelos Professores Comunitários a partir de suas experiências práticas na atuação do PME, convergiam para além do individual, contribuindo para a formação ou para o desenvolvimento do coletivo. Não obstante, a formação desse coletivo retornava esses saberes para a individualidade do professor comunitário, que utilizava dos processos construídos no coletivo para ressignificar suas próprias práticas. Isso demonstra que a produção individual de saberes experienciais contribui para a produção de saberes coletivos, e esses por sua vez, influem diretamente no „saber-fazer” individual de cada Professor Comunitário, propiciando a construção de uma espiral formativa (imagem 02) a partir das experiências de trabalho no PME.



Figura 2: Espiral Formativa
Fonte: Autoria própria

Imbernón (2009) chama a atenção para dois fatores que contribuem para a formação docente: o primeiro é a importância da consciência coletiva e da dimensão do trabalho coletivo. Os Professores Comunitários, ao socializarem entre si suas experiências, perceberam a importância do trabalho coletivo para o seu desenvolvimento profissional e sua formação enquanto docente. O segundo fator apontado por Imbernón (2009), é o fato de ter se aumentado a percepção (ainda que lentamente) da “[...] capacidade do professorado de gerar conhecimento pedagógico mediante seu trabalho prático nas instituições educativas, [...]” (IMBERNÓN, 2009, p.22). Nesse sentido, os Professores Comunitários puderam a partir de sua prática perceber pequenas nuances da rotina do aluno e agir para contribuir com sua formação através do conhecimento pedagógico apreendido com o PME:

Trabalhamos com aluno que tem dificuldade psicomotora, então conversamos com o monitor: “olha, quem sabe a gente faz um trabalho...”. Então o professor tem que ter esse olhar, para ver se a turma está indo legal, se está precisando de um ajuste, quem sabe precisamos trabalhar a disciplina, porque nossa escola é bem puxada. (A10)

Sendo assim, com o compartilhamento de suas experiências, os Professores Comunitários puderam colocar-se como sujeitos produtores de conhecimentos e mobilizadores de saberes que irão auxiliar seus pares no desenvolvimento de suas tarefas. Cabe chamar a atenção ainda para as ideias de Imbernón (2009) ao afirmar que:

A formação permanente do professorado requer um clima de colaboração e sem grandes reticências entre o professorado (não muda quem não quiser mudar, ou não questiona o que faz aquele que pensa que está muito bem) [...]. (IMBERNÓN, 2009, p.22).

No caso dos Professores Comunitários os sujeitos se mostraram abertos à mudança, e colocaram suas práticas em questionamento e reflexão para que pudessem qualificar suas práticas e atuar diretamente em sua própria formação. Josso (2004) aponta que „Os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interações com outras subjetividades.” (JOSSO, 2004, p.38). Sendo assim, os Professores Comunitários contribuíam para a sua formação profissional a partir da socialização de suas experiências e reflexões próprias, pessoais de cada sujeito. Isso fazia com que esses profissionais, a partir de suas vivências profissionais cotidianas, produziram saberes que os auxiliaram na resolução de problemas e elaboração de tarefas. O autor ainda aponta que „Aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulações e soluções teóricas.” (JOSSO, 2004, p.39). Nesse sentido, a auto-formação dos Professores Comunitários, a partir da socialização de suas experiências com os pares contribui para o seu desenvolvimento pessoal-profissional pois permitiu que fossem propostas soluções e resolução para situações-problemas enfrentadas no dia-a-dia de sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise das narrativas, foi possível perceber as dificuldades enfrentadas pelo Professor Comunitário no desenvolvimento de suas funções: a falta de apoio institucional e dos colegas, dificuldades de integração com os pais de alunos, comunidades e com os funcionários da escola em geral e etc. Porém, a partir de suas experiências, esses profissionais puderam atuar para conseguir aliar seu conhecimento técnico com suas emoções, permitindo assim prosseguir e atuar na resolução de problemas utilizando-se de seus saberes afetivos.

Além disso, as narrativas evidenciam o caráter coletivo do trabalho do Professor Comunitário. Atuar nesta função é trabalhar em conjunto com outros profissionais, aliando esforços para o desenvolvimento de atividades e para a concretização dos planos. Isso fundamenta a urgência de um debate sobre as funções do Professor Comunitário e suas possibilidades de contribuição para o desenvolvimento das ações do PME. Este debate se faz essencial, uma vez que integrar o Professor Comunitário efetivamente com os demais profissionais da escola, configura também em uma integração mais forte do PME com as demais atividades da escola.

Destacamos ainda a troca de experiências como ponto chave para a produção de saberes pelos Professores Comunitários. Esses sujeitos, a partir de suas práticas, desenvolviam saberes experienciais a partir de seu "aprender a fazer". A partir desses saberes construíam um saber-fazer próprio de suas funções, partindo da parte burocrática de prestação de contas, compras e gestão do PME, perpassando pela relação com os outros funcionários da escola e os novos sujeitos que passam a integrar essa realidade (oficineiros), aprender a lidar com tensões diárias que ocorrem na rotina do PME, a olhar, avaliar e planejar as atividades do PME para incidirem na aprendizagem dos alunos, dentre outros que os auxiliavam na resolução de problemas que porventura pudessem atrapalhar o desenvolvimento de suas tarefas.

Chamamos a atenção ainda para o compartilhamento dos saberes-fazer junto ao coletivo de Professores Comunitários, o que originava o desenvolvimento de um "saber-fazer socializado/coletivo". Este saber socializado atuava diretamente sobre os sujeitos que a compartilhavam e também sobre os quais eram compartilhados. Isso propiciava que os Professores Comunitários resignificassem

suas práticas atuando diretamente em sua formação profissionais e contribuindo para o desenvolvimento profissional de suas atividades na escola. Neste sentido, as experiências dos Professores Comunitários, ainda que vividas isoladamente por cada profissional em sua escola, propiciava a produção de saberes em diversas escolas, uma vez que com a socialização de suas vivências, os sujeitos puderam refletir sobre a experiência de seus pares e produzir seus próprios significados em situações futuras que pudessem acontecer em sua prática.

É importante por fim destacar, a necessidade de instâncias de debate que possibilitem aos Professores Comunitários a manutenção de um debate com os seus pares a fim de garantir a troca fluída de experiências que proporcionem reflexões que possam contribuir para a atuação diária do Professor Comunitário. Porém, cabe aqui propor uma pergunta final quanto à atuação do Professor Comunitário: que estratégias podem contribuir para a formação dos Professores Comunitários de forma a garantir que esses profissionais possam exercer suas funções com qualidade? A resposta dessa pergunta é de suma importância para que não se deixe para trás toda a experiência e os avanços conquistados pelo PME em território nacional. Os saberes construídos pelos Professores Comunitários, bem como toda sua gama de relações estabelecidas nas escolas que aderiram ao PME dependem da continuidade do referido programa para que se continue avançando efetivamente em políticas de educação integral no Brasil.

LA RESSIGNIFICACIÓN DEL SABER-HACER EN LA EXPERIENCIA DE LOS PROFESORES COMUNITARIOS DEL PROGRAMA MÁS EDUCACIÓN

RESUMEN

La presente investigación surge con la intención de investigar los saberes y las necesidades formativas de los Profesores Comunitarios en el ámbito de la gestión del Programa MaisEducação desarrollado en el municipio de Jaguarão, en el estado de Rio Grande do Sul. Así, nos utilizamos de un abordaje cualitativo, de carácter narrativo (Gibbs, 2009). Para la realización del presente estudio se realizaron entrevistas semiestructuradas con 06 (seis)

sujetos, que posteriormente fueron analizadas con base en el propuesto en Schütze (2013). A partir de ese estudio, fue posible percibir el carácter colectivo del trabajo del Profesor Comunitario. Destacamos también el intercambio de experiencias como punto clave para la producción de saberes por los Profesores Comunitarios. Esto propició el intercambio de los saberes-hacer junto al colectivo de Profesores comunitarios, lo que originaba el desarrollo de un "saber hacer socializado/colectivo".

Palabras-clave: Profesor Comunitario. Saberes docentes. Saber-Hacer.

THE RESSIGNIFICATION OF KNOW-HOW IN THE EXPERIENCE OF COMMUNITY TEACHERS OF THE PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

ABSTRACT

This research aims to investigate the knowledge and training needs of Community Teachers in the management of the Programa Mais Educação developed in the city of Jaguarão, in the state of Rio Grande do Sul. Thus, we use a qualitative approach, of narrative character (Gibbs, 2009). For the accomplishment of the present study were conducted semi-structured interviews with 06 subjects, who were later analyzed based on the one proposed in Schütze (2013). From this study, it was possible to perceive the collective character of the work of the Community Teacher. We also highlight the exchange of experiences as a key point for the production of knowledge by Community Teachers. This allowed the sharing of know-how with the collective of community teachers, which led to the development of a «socialized / collective know-how».

Keywords: CommunityTeacher. TeachingKnowledge. Know-How.

REFERÊNCIAS

BORGES, C.M.F. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. 1ª ed. Araraquara: JM editora, 2004.

BRASIL. *Programa Mais Educação, Educação Integral: Texto referência para o debate nacional* - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

CHIBÁS, F.; BRAZ, A.L.N. *A gestão das emoções na educação: reflexões, propostas e desafios*. Revista de Educação da Anhanguera Educacional, v. 15,

p. 95-109, 2012. Disponível em: <<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/view/1709>>. Acesso em: 03 de jun. 2017.

DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil, 2010.

GERHARDT, T. E.; et al. A estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T.(Org.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIBBS, G. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Tradução de Sandra TrabuccoValenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MACEDO, N. M. S.; et al. A experiência da escola integrada em Belo Horizonte (MG). In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p.413-24.

MOLL, J. A. Agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-48.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 210-22.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

TITTON, M. B. P; PACHECO, S. M. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. O direito tempos-espaço de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 149-56.

Recebido em Agosto 2018

Publicado em Julho 2019