

## SABERES DOCENTES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS<sup>1</sup>

**Tyciana Vasconcelos Batalha**

Graduanda em Pedagogia

*Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: alftyci@gmail.com*

**Maycon Pereira Guimarães**

Graduando em Pedagogia

*Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: mayconguimaraes@hotmail.com.br*

**Maria do Socorro Estrela Paixão**

Doutora em Educação, professora e orientadora da pesquisa.

*Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: msepaixao@hotmail.com*

### RESUMO

Neste artigo realizamos uma reflexão sobre o exercício da docência no cotidiano escolar. A questão de partida é: que saberes são mobilizados pelos docentes ao realizarem intervenções didático-pedagógicas nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Justificamos a escolha por compreendermos que os estudos sobre os saberes docentes nos anos iniciais precisam ser discutidos e ampliados. Assim, realizamos uma pesquisa em que optamos pela metodologia da Entrevista Compreensiva. As interlocutoras da pesquisa foram quatro professoras que atuam nos anos iniciais de uma escola pública. Para nos ajudar no diálogo, utilizamos autores como: Tardif (2004), Freire (2002), Pimenta (2005), entre outros. A investigação da temática nos indicou saberes que estão implicados na prática docente e sua relação com a intervenção didático-pedagógica nas salas de aula. Além disto, nos permitiu perceber a influência da mobilização desses saberes no processo ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Escola. Ensino. Saberes.

### INTRODUÇÃO

Neste artigo trazemos como tema central o exercício da docência no cotidiano escolar, dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A questão de partida para desenvolver a reflexão é: que saberes são mobilizados pelos docentes ao realizarem intervenções didático-pedagógicas nas salas de aula dos anos iniciais do ensino Fundamental? Justificamos a escolha da temática por compreendermos que estudos e pesquisas sobre o exercício da docência no cotidiano escolar, dos anos iniciais do Ensino Fundamental precisam ser ampliados, de modo que, as qualidades das intervenções didáticas nas

<sup>1</sup> Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada no curso de Pedagogia, na disciplina “Estágio em Gestão de Trabalho Docente II” no primeiro semestre de 2016.

salas de aulas incidam em melhores e maiores aprendizagens dos implicados no processo educativo. Para desenvolver a discussão partimos do pressuposto que há uma relação direta entre a mobilização de saberes docente e a qualidade das intervenções desenvolvidas na sala de aula.

Sabendo que a sala de aula é lugar da docência e que nela ocorre a especificidade da ação educativa na escola, que é o ensino, realizamos, na disciplina “Estágio em Gestão do Trabalho Docente II”, uma pesquisa cujo objeto de investigação é a gestão do ensino no cotidiano escolar dos anos iniciais do ensino Fundamental, prioritariamente, da rede oficial de ensino. No percurso investigativo optamos pela metodologia da Entrevista Compreensiva (KAUFMANN, 2013; SILVA, 2012; PAIXÃO, 2015), que utiliza como unidade principal de referência a palavra do interlocutor gravada. As interlocutoras com as quais dialogamos, foram quatro (4) professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas da rede pública e da rede privada. O uso dos dispositivos da metodologia, especialmente, os planos evolutivos, nos permitiram analisar a docência no contexto citado e, daí recortar um eixo para a reflexão neste artigo, “Saberes docentes e a prática pedagógica nos anos iniciais”.

## **EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS**

A prática pedagógica e os saberes que a constitui, envolvem alunos e professores, fazendo com que, as informações compartilhadas e as vivências do cotidiano docente se transformem em ações pelas reflexões com o objetivo de construir a identidade de seus protagonistas. Ser protagonista significa que os sujeitos na relação com o aprender mobilizam conhecimentos por meio da interlocução com o outro e com o mundo. Como explica Paixão (2015, p.113) “Trata-se de um processo em que o aluno-docente torna-se, ao mesmo tempo, sujeito e objeto nas mobilizações relacionadas às aprendizagens”.

Nesse sentido, “o processo de ensino e aprendizado gera um vínculo entre quem ensina e o aprendiz”. (SCARPATO, 2004, p. 18). A prática pedagógica aqui resulta do entendimento que a ação do professor tem relação direta com a sua concepção de mundo, de sociedade e projeto formativo e de alunos que pretende formar. Essa

afirmação pode ser observada nesta fala: “Cada professor tem a liberdade de colocar em prática aquilo que ele acha que está de acordo com a realidade da sala”<sup>P1</sup>. Sendo assim, a prática docente, se caracteriza pela existência de saberes específicos, desenvolvidos no processo formativo no cotidiano de atividades, nas salas de aula. Mas que saberes são esses? Como eles se articulam com a prática pedagógica nos anos iniciais?

Iniciamos o diálogo com Tardif (2004, p. 54), quando afirma que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. As professoras ao serem questionadas a respeito desses saberes responderam que são compostos por “saberes disciplinares, curriculares e fruto da experiência”<sup>P3</sup>. Outra fala nos remete à pluralidade de saberes e também aos saberes da experiência. Vejamos: “Nem todos são iguais. A gente precisa aprender a trabalhar com todos e ajudar a todos”<sup>P2</sup>. Esta fala nos mostra que os professores precisam relacionar os conhecimentos acadêmicos com aqueles oriundos da prática e da experiência. Essa conotação nos lembra que os saberes experienciais (TARDIF, 2004) são formados pela junção dos demais saberes, porém, com uma releitura por ser este submetido às condições e demandas cotidianas, no vivido. Deduzimos com essa afirmação que, cada um desses saberes é mobilizado pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional.

Salientamos que a constituição do ser professor, é construída pelo acúmulo das situações da vida, em que se fez como pessoa, na qualidade de indivíduos; do que é aprendido à medida que amadurece como sujeito. Para ser professor não basta o que aprende na universidade. É necessário ficar atento à vivência das relações sociais e aos laços e conflitos que nos definem como seres humanos. Isto requer “trabalhar muito pelo lado da afetividade”<sup>P3</sup>. Significa dizer “eu não consigo deixar aquele aluno para trás”<sup>P2</sup>. Ao declarar isso as docentes demonstram que ensinar exige comprometimento, capacidade de escuta e amor (querer bem) aos educandos. Freire (2002, p. 52) afirma que:

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.

Ao enfatizar tal abertura, estamos tratando do cotidiano real, da existência dos sujeitos imersos no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, é necessária articulação constante na sala de aula, de modo que, o professor possa tomar decisões coerentes no momento das situações postas, que emergem no calor das relações entre docentes e discentes e entre eles e demais segmentos da escola. Essa postura é justificada no que nos aponta Pimenta (2005, p. 23): [...]“que a educação é um processo de humanização [...] com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por leva-lo adiante”.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

É preciso deixar claro que a defesa da afetividade e da alegria no ambiente escolar e na sala de aula, não exclui da prática pedagógica vivida, a formação científica consistente e com clareza política dos implicados. A prática desejada e proposta é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança, ou pelo menos com essa intenção. É algo que não se limita a ações prescritivas, a mera transmissão de conteúdos e avaliação de resultados. Implica em estudar, conhecer, refletir, analisar, investigar e avaliar no sentido da inclusão e ampliação de habilidades de modo global.

Essa prática pedagógica pode ser identificada quando, por exemplo, os professores usavam estratégias para facilitar a aprendizagem dos seus alunos, como demonstram nesta descrição: “Eu gosto muito de trabalhar de dupla, de equipe [...] eu gosto sempre de dar tarefas para eles a qual eles possam se sentir responsáveis”<sup>P3</sup>. Essa maneira de agir possibilita a mobilização intelectual dos alunos, a troca de experiência entre os componentes e protagonismos na construção das aprendizagens.

Para tanto, observamos que muitos professores anseiam por um ambiente escolar melhor, com recursos muitas vezes não disponibilizados, exigindo deles a busca de alternativas criativas e as vezes dispendiosas. Nos relata a professora: “Recursos faltam muito [...] recursos didáticos são o que mais faltam”<sup>P2</sup>. Complementa o relato outra professora: “Eu sou muito sucateira”<sup>P2</sup>. O desejo por um ambiente favorável e com recursos é porque quando isso acontece o ambiente se torna um local mágico cheio de inspiração e de resultados positivos. Sobre esse aspecto Souza (2005, p.122) elucida

que: “[...] estar em um ambiente planejado e cuidado para elas, [...] terá também consequências positivas para todos os demais atores envolvidos nesse processo de promoção/construção da qualidade, no âmbito da instituição educativa e das famílias dessas crianças”.

Compreendemos, no entanto, que a ação docente também acontece no inusitado e em situações de incerteza. O professor toma a decisão conforme o imediato das ocorrências em sala de aula (CAMPOS, 2010). Essa decisão exige dele apoio nos seus saberes a partir da sua experiência, da reflexão sobre as decisões de êxito; dos saberes disciplinares, do conteúdo da matéria a ser ensinada; dos saberes curriculares, da estrutura do currículo, dos saberes pedagógicos, na sua formação pedagógica.

Desse modo, compreendemos que os saberes docentes fundamentam o processo de decisão na sala de aula, logo fundamentam os processos inerentes a própria prática pedagógica e educativa. Foi exatamente esse ponto que demarcamos na nossa investigação e o que constatamos, no contexto dos anos iniciais recortado nesta análise.

## **CONCLUSÃO**

Percebemos por meio desta pesquisa que a investigação da temática nos possibilitou conhecer um pouco mais sobre os saberes que estão implicados na ação docente e sua relação com a aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, compreendemos que a análise da prática didático-pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental deve perpassar também pela questão do saber docente como base, como alicerce da relação ensinar e aprender. Reconhecemos que a racionalidade pedagógica que orienta o trabalho docente é diferente da racionalidade instrumental e que esta última, em nada viabiliza a formação de um sujeito crítico e protagonista nas aprendizagens. Identificamos nas experiências demonstradas nas salas de aula e nas falas das interlocutoras, diferentes saberes que constitui a identidade das mesmas.

Nesse sentido, concordamos com Campos (2010) que os saberes produzidos e mobilizados na prática docente têm a sua legitimação pela racionalidade normativa que valida o sentido ético do trabalho docente. Reafirmamos também, que a docência e o desenvolvimento de intervenções na sala de aula, que pretendam a reflexão crítica, devem tomar como referência, a relação prática-teoria-prática.

## REFERÊNCIAS

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão Escolar e Docência**. São Paulo: Edições Paulinas, 2014.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A Entrevista Compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

PAIXÃO, Maria do Socorro Estrela. **Trajetórias construídas em caminhos não planejados**: os sentidos formativos da escrita no estágio supervisionado obrigatório do curso de Pedagogia da UFMA, 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015).

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. 246 p

PINHEIRO, Geslani Cristina; ROMANOWSKI, Joana Paulin . SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. In: **Congresso Nacional de Educação – EDUCERE - IX e Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – III. Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem 2009**, Curitiba. Anais. Ed. Champagnat. 10, 2009. p. 2232 – 2243. Disponível em [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2885\\_1276.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2885_1276.pdf). Acessado em: 19 de agosto de 2016.

SCARPATO, Marta. **Procedimentos de Ensino**: um ato de escolha na busca de uma aprendizagem integral. São Paulo: Avercamp, 2004.

SILVA, Rosália de Fátima. O uso da entrevista compreensiva na análise de práticas e concepções de avaliação no ensino superior. In: SAMPAIO, Marisa N e SILVA Rosália de F. **Saberes e práticas de docência**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

SOUZA, Maria de Fátima Guerra. Aprendizagem, desenvolvimento e trabalho pedagógico na Educação Infantil. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.