



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

SABERES DOCENTES E IDENTIDADE PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

RESUMO

O painel objetiva discutir como se dá a construção e mobilização de saberes de professores (as) na educação básica no contexto da formação e prática pedagógica, como também analisar suas relações com a construção da identidade profissional docente. Dialogam com distintas abordagens de pesquisa, postos no Eixo Temático, “Saberes da Didática, formação e desenvolvimento profissional de educadoras(es)”. As reflexões transitam em torno da construção e mobilização de saberes docentes, no contexto da prática pedagógica, e da construção da identidade profissional docente na educação básica, no campo e na cidade. Adota a abordagem qualitativa, a partir de narrativas como fontes de produções de dados da pesquisa. Os traços metodológicos estão propostos a partir dos Ateliês biográficos, Memorial de Formação e Diários, realizados com professores/as da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Fundamentam a discussão autores como Tardif (2014), Nóvoa (1992), Freire (1996), Franco (2012), Kramer (2005), Dubar (2005), entre outros. As análises dos dados evidenciam como resultados que no processo de construção da identidade profissional, as professoras de Educação Infantil mobilizam saberes diversos, resultante da articulação entre o percurso pessoal e profissional. Revelaram também que há uma variedade de saberes das pedagogas professoras de Ciências, os quais são construídos no exercício da prática pedagógica, sendo mobilizados à medida que as pedagogas professoras necessitam resolver algum desafio inerente ao fazer pedagógico. Apontam, ainda, diversos saberes presentes na prática pedagógica de professores, que são construídos e mobilizados dependendo da necessidade diária na escola.

Palavras-chave: Saberes docentes, Prática Pedagógica, Identidade docente.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

IDENTIDADE PROFISSIONAL E CONSTRUÇÃO DE SABERES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de Mestrado que apresenta uma análise sobre a identidade profissional e os saberes docentes no contexto da Educação Infantil. O objetivo da pesquisa é compreender as relações entre a construção da identidade profissional da professora de Educação Infantil e os saberes docentes mobilizados nesse processo. Tem como aporte teórico Kramer (2005) sobre Educação Infantil, Tardif (2014), Pimenta (2012) e Guarthier (1998) no que diz respeito aos saberes docentes e Dubar (2005) e Nóvoa (2009) quanto às discussões sobre a identidade profissional. A metodologia adotada tem natureza qualitativa, dado seu caráter interpretativo. Os dados foram produzidos por meio do Memorial de Formação, referenciado por Gil (2008) e Passegi (2008), e da análise de narrativas (SCHÜTZE, 1983) como técnica de análise de dados. A discussão e interpretação dos dados possibilitou a compreensão de que as identidades profissionais de professor de Educação Infantil foram sendo construídas a partir de elementos como o contexto familiar, as relações sociais, a formação inicial e continuada. Os resultados apontam que no processo de construção da identidade profissional, as professoras de Educação Infantil mobilizam saberes diversos, resultante da articulação entre o percurso pessoal e profissional.

Palavras-chave: Professora de Educação Infantil, Identidade Profissional, Saberes Docentes.

INTRODUÇÃO

A construção da identidade profissional e de saberes docentes do professor da Educação Infantil constitui-se num processo dinâmico no qual se vislumbram vários contextos e espaços, que marcam a trajetória pessoal e profissional do docente. Nesse sentido, a identidade e os saberes sofrem influência de aspectos sociais, pessoais e cognitivos do professor, num processo contínuo de construção e reconstrução de si mesmo, a partir do qual múltiplas relações são estabelecidas, alinhavadas pelas trajetórias pessoais, carregadas de valores, crenças, experiências e concepções de mundo, como também influenciadas por contextos históricos-sociais, políticos e econômicos.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como tema central a compreensão da relação entre o processo de construção da identidade profissional e dos saberes docentes do professor da Educação Infantil, atuantes na Rede Municipal de Ensino de Teresina. Os dados investigados são fruto de uma pesquisa de Mestrado em Educação, com o objetivo de compreender as relações entre a construção da identidade profissional do professor de Educação Infantil e os saberes mobilizados nesse processo.

Assim, por meio das narrativas de professoras de Educação Infantil da Rede de Ensino de Teresina, colhidas por meio de Memorial de Formação, construímos as informações sobre a relação entre a construção da identidade profissional e de saberes do referido docente.

Para tanto, procurou-se orientações nas contribuições de Kramer (2005), sobre Educação Infantil, Dubar (2005) e Nóvoa (2009) quanto às discussões sobre a identidade profissional e de Tardif (2014), Pimenta (2012) e Guarthier (1998) no que diz respeito aos saberes docentes, entre outros autores que discutem as categorias em estudo.

As reflexões apresentadas nesse escrito discorrem sobre a identidade profissional de professor da Educação Infantil de Teresina, e os saberes docentes construídos pelos mesmos. Nesta linha de pensamento, seguiu-se delineando os procedimentos metodológicos da pesquisa, o referencial teórico, as discussões e resultados e as considerações finais da pesquisa.

METODOLOGIA

Esleveu-se para o desenvolvimento da pesquisa em análise a abordagem qualitativa, vez que se demonstra adequada à natureza do objeto desse estudo, bem como viável para o alcance do objetivo delineado. A pesquisa qualitativa possibilita o estudo de fenômenos que envolvem os seres humanos e suas complexas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes.

O método da pesquisa adotado foi a narrativa, a fim de obter informações acerca dos saberes construídos no processo de construção da identidade profissional de professores da Educação Infantil, dando a esses profissionais a posição de autor e protagonista nessa pesquisa. A pesquisa narrativa valoriza as experiências de vida, pessoais e profissionais, dando voz aos sujeitos, além de constituir-se em recurso propício para a compreensão de memórias e histórias protagonizadas no formativo e identitário do professor.

Os dados foram produzidos por meio do memorial de formação, pois oportuniza ao autor se autoavaliar e refletir criticamente sobre seu percurso intelectual e profissional. Sendo assim, a opção pela narrativa escrita através de memorial deu-se por entendermos que a pessoa, ao narrar fatos vividos, ressignifica sua trajetória, confirmando a dimensão formativa da contemporaneidade, que se consubstancia em refletir sobre o que se fala ou escreve.

Após a coleta, os dados foram organizados em categorias e analisados segundo a técnica de análise de narrativas, quanto à organização e sistematização das informações produzidas.

O campo escolhido para a realização da pesquisa foram seis Centros Municipais de Educação Infantil da Rede de Ensino de Teresina, por ser esta responsável pelo atendimento da Educação Infantil na esfera pública.

Oito professores participam da pesquisa, sendo todos titulares de turmas da Educação Infantil da Rede Municipal de Teresina, os quais receberam nomes fictícios que representam personagens de histórias infantis.

No próximo tópico, apresenta-se o embasamento teórico que norteou e fundamentou o desenvolvimento da pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A identidade profissional de professor de Educação Infantil constitui-se numa construção mediada pelo contexto e movimentos históricos em que as pessoas estão situadas, imbrincados com os saberes construídos nos percursos pessoal e profissional. A esse respeito, Pimenta (2012, p. 19) afirma que a identidade

é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

No mesmo sentido, Dubar declara que a "identidade nunca é dada, é sempre construída e a reconstruir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável" (DUBAR, 1997, p. 104). Nesse sentido, compreende-se que a identidade profissional da professora de Educação Infantil é construída de forma dinâmica e plural, sem data, sem início e sem fim, num longo e complexo processo que envolve diversos contextos e especificidades.

A Educação Infantil visa garantir o desenvolvimento integral da criança, sendo primordial sua organização de modo agradável, criativo e estimulante, com um ambiente rico de experiências significativas que oportunizem às crianças a exploração do espaço e recursos disponíveis (OLIVEIRA, 2010). Esse tipo de atendimento requer professores preparados, visto que:

A nova institucionalidade da infância implica qualidade de atendimento, que se dá na inter-relação entre os recursos materiais e humanos. Implica também a ocorrência simultânea e coordenada de ações que vão da adequação a organização dos espaços e tempos para o desenvolvimento de uma proposta articulada e adequada à primeira infância ao envolvimento e à satisfação dos

profissionais, a gestão eficiente, participação das famílias e da comunidade e, sobretudo, a um olhar atento e sensível à criança. (KRAMER, 2005, p. 215)

Nessa perspectiva, observa-se grande diversidade no processo de construção da identidade profissional de professores que atuam na Educação Infantil, visto que os avanços e mudanças nesse nível de ensino exigem a construção de um perfil de professor capaz de atender as crianças, levando-se em consideração seus aspectos físicos, intelectuais sociais ou emocionais, de maneira que promova a articulação do cuidado à dimensão educativa.

Isso exige dos professores de Educação Infantil a mobilização de diversos saberes provenientes de variadas fontes e momentos da vida pessoal e profissional desses docentes, os quais passam por contínuas transformações. Sobre isso, Tardif (2014, p. 11) afirma:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

É nesse movimento que o professor de Educação Infantil estabelece saberes ao identificar-se com a profissão. Sobre os saberes docentes, ou seja,

[...] A partir das vivências, do curso de formação inicial e das diversas experiências, os diferentes saberes (disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais) vão se consolidando num processo dinâmico, o que caracteriza a profissão docente. Isso quer dizer que a identidade docente não é um dado inerte, pronto e acabado, mas um processo que vai aos poucos se constituindo, sendo modelada, modificada e produzida ao longo das trajetórias profissionais (MELO, 2012, p. 42).

Os saberes docentes são categorizados de diferentes maneiras, conforme a epistemologia adotada, muito embora se observem pontos em comum entre autores. Tardif (2014) identifica quatro saberes importantes para a efetivação da prática docente, sendo: os saberes profissionais, transmitidos pelas instituições de formação docente, decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho; saberes disciplinares, que “correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que se dispõe uma sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas” (TARDIF, 2014, p. 38); saberes curriculares, que “apresentam-se concretamente

sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2014, p. 38); e os saberes experienciais, sendo aqueles baseados no trabalho cotidiano, brotam da experiência e são por ela validados.

Pimenta (2012) identifica três saberes docentes: saberes da experiência, que advém de variadas situações, como por exemplo da experiência socialmente acumulada, seja por terem atuado como professores informalmente, seja pelas representações e estereótipos que a mídia propaga da carreira docente, seja pela atuação docente em diferentes escolas, muitas vezes em situações precárias ou pelas dificuldades encontradas ao lecionar para turmas de crianças e jovens que apresentam um comportamento mais agitado; saberes do conhecimento, que consiste nos conteúdos disciplinares presentes no cotidiano escolar; saberes pedagógicos, construídos a partir de situações reais para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação.

Gauthier (1998), faz referência a seis tipos de saberes profissionais, sendo: saberes disciplinares, vinculados ao conteúdo a ser ensinado; saberes curriculares, que se constituem em informações sobre os programas escolares; saberes das ciências da educação, o conjunto de saberes produzidos sobre a instituição de ensino na qual está vinculado, sua organização e funcionamento, e a respeito da própria profissão; saberes da tradição pedagógica, referem-se às representações que cada professor possui a respeito da escola, do ser professor, dos alunos, do ensino, da aprendizagem, etc.; saberes experienciais, resultam de um processo de construção individual, que são legitimados por meio de processos de socialização profissional; saberes da ação pedagógica, que são os saberes experienciais quando os professores os tornam públicos e são validados por meio de pesquisas.

Acreditamos que a identidade profissional esteja estritamente vinculada aos saberes docentes. Consideramos o professor como um sujeito permeado de singularidades, possuidor de uma história construída a partir das relações estabelecidas nas suas vivências, na construção de seus saberes e nos movimentos de ser e fazer-se continuamente. Para Tardif (2014, p.230) o professor é

[...]um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Assim sendo, consideramos os professores possuidores de saberes específicos, que são mobilizados e (re)produzidos cotidianamente, no exercício de sua profissão, a partir de um

contexto histórico-social que exige deles respostas a esses movimentos e que institui a construção dinâmica de modelos profissionais e de seus desdobramentos para a sua identidade docente.

É certo que a docência exige a mobilização de vários saberes “que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 2012, p. 28).

Portanto, a identidade profissional de professora da Educação Infantil se estrutura no exercício cotidiano da docência e na construção de saberes plurais, sociais, culturais, históricos, heterogêneos e compósitos que se revelam como saber-ser e saber-fazer, numa relação teórico-prática que se justapõem.

As experiências de vida, aliadas às histórias pessoais, ao processo formativo e as experiências profissionais desencadeiam os saberes dos professores. Esses são renovados, constantemente polidos. Observa-se que estes professores buscam mudar as aulas e assim (re)constróem saberes teóricos, técnicos, didáticos, da experiência e pedagógicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A identidade profissional de professor de Educação Infantil é construída a partir de múltiplos elementos influenciados por aspectos como trajetória social, formativa, do exercício da profissão, além de outros, que direcionam as escolhas na trajetória pessoal e profissional. Daí confirma-se o processo de construção identitária profissional como contínuo, longo e inacabado.

Ao passo em que constrói sua identidade profissional, o professor de Educação Infantil busca ampliar seus conhecimentos científicos, visando melhor capacitá-lo para o exercício da profissão. Nesse sentido, Kramer (2005, p. 224) declara que, “para ser professor, mais do que gostar de ensinar, é preciso gostar de aprender”. Ou seja, no entendimento da autora, o professor precisa compreender que a formação científica, cultural e política requer uma busca incessante pela ampliação de saberes, já que os desafios cotidianos exigem conhecimentos teóricos e práticos e um olhar mais atento e crítico da realidade.

Desse modo, a construção de saberes no decurso da carreira profissional é essencial, os quais são adquiridos ao longo do tempo. Sobre isso, Pinóquio comenta:

Nasci e cresci em um bairro periférico, onde brinquei descalço na rua, construindo, muitas vezes, meus próprios brinquedos. Também brincava com livros, cadernos e outros materiais que minha mãe trazia da escola. O brincar e o aprender me acompanham e me atravessam desde o primeiro “be-a-bá”. Fui alfabetizado com cartilhas que enfatizavam a memorização de letras, sílabas e, assim, formava palavras. Volta e meia, minha mãe trazia gibis para eu ler, o que me ajudou a aprimorar a fluência de leitura. Ela foi e é minha maior incentivadora e referência de educadora. (Pinóquio, Memorial de Formação)

Desde a mais tenra idade, a ludicidade vivida no convívio social proporcionou experiências enriquecedoras para a construção de identidades pessoais e profissionais do interlocutor Pinóquio. Os materiais escolares trazidos pela mãe-professora eram manipulados com a leveza da brincadeira, facilitando o processo de alfabetização e a fluência da leitura na infância e, concomitantemente, incentivando e criando referências para a futura escolha profissional. A narrativa revela a influência da mãe-professora que se tornou referência de educadora para o professor.

A esse respeito Tardif preceitua “a temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, e constitui o meio privilegiado de chegar a isso” (TARDIF, 2014, p. 67). Assim, as experiências formadoras vividas na família e no contexto social se inscrevem na trajetória do professor, deixando marcas que contribuem na construção de sua identidade profissional.

A interlocutora Alice inicia sua narrativa relatando que se percebeu professora ainda na adolescência, em um contexto religioso:

Desde muito jovem, ainda na minha adolescência, fui indicada na igreja para ser professora de crianças da EBD (Escola Bíblica Dominical). Por meio dessa oportunidade, foi despertado em mim o dom de ensinar [...]. Ali, sentia que iniciava meus primeiros passos como professora, e crescia dentro de mim o desejo de transmitir conhecimento e informações úteis que colaborassem para a vida dos meus alunos. Sendo assim, hoje entendo o quanto essa fase influenciou na minha futura decisão para aquele velho questionamento, que um dia fazemos “O que eu quero ser quando crescer?”, no qual tive essa resposta e trabalhei, com muita dificuldade, para ser o que sou hoje, uma professora alfabetizadora. (Alice, Memorial de formação)

Em seu relato, a interlocutora descreve um tipo de ensaio de docência quando ensinava crianças em uma comunidade religiosa, fato este que a levou a perceber-se professora, reforçando a futura escolha profissional de tal forma que, mesmo diante de dificuldades e obstáculos que surgiram no decurso da vida, não a impediu de alcançá-la.

No processo de construção de identidades, as vivências e experiências do dia a dia formam nosso modo de ser, agir e tomar decisões. Nesse sentido o caminho trilhado no contexto familiar e social e as aprendizagens construídas nos diversos espaços de convívio devem ser considerados, para compreendermos como identidades profissionais foram sendo forjadas ao

longo da trajetória de vida, certos de que, conforme afirma Dubar (2005), cada professora e professor tem uma história, um passado, que traz contribuições na construção de suas identidades. As experiências vividas desde a infância são tão relevantes quanto interações do contexto atual, seja na esfera pessoal quanto profissional, o que nos permite inferir que as vivências do contexto familiar e social trazem contribuições relevantes para a construção de identidades profissionais.

Tardif (2000) pontua que os professores são os profissionais que imergem em seu ambiente de trabalho antes mesmo de começarem a trabalhar, oportunizando conhecimentos da docência representada por crenças e por certezas que permanecem fortes ao longo do tempo. Alice comenta que seu trabalho docente é influenciado por experiências exteriores e anteriores que realizou. Tais experiências formam o arcabouço de saberes da professora, sendo redimensionado e ampliado pela prática.

A formação continuada também foi citada como espaço de construção da identidade profissional, como podemos depreender da narrativa a seguir:

A SEMEC também oferece formações pedagógicas de modo a nortear as vivências em sala de aula. As formações pedagógicas oferecidas traçam uma linha de trabalho didático e os encontros também proporcionam um tipo de terapia coletiva, pois desabafamos os problemas vividos seja em termos de estruturas físicas do ambiente do trabalho, condições materiais, salas lotadas, indisciplinas, especificidades de alunos, exigências de resultados e questões salariais. (Emília, Memorial de formação)

A interlocutora Emília diz que as formações continuadas se constituem em espaço não só de transmissão de orientações relevantes para o exercício profissional, mas também de trocas e partilhas de desafios e lutas enfrentadas no dia a dia, o que, para a interlocutora, revela-se como uma terapia. Tardif (2014) ressalta que “uma fonte de aprendizagem do trabalho é a experiência dos outros, dos pares, dos colegas que dão conselho” (TARDIF, 2014, p.87). Isso denota que a sala de aula é um espaço de produção plural, de(trans)formação e da mobilização de saberes que lhes são próprios, frutos de sua ressignificação. Para Nóvoa (2009) é através do diálogo com os demais colegas, dentre eles os mais experientes, que se aprende a profissão.

Ainda sobre a influência dos momentos formativos, seja inicial ou continuada, destacamos o relato a seguir:

A Universidade me abriu um universo de conceitos sobre teóricos da Educação, me fez compreender o contexto sócio-histórico, político, econômico, filosófico; além de aprender a transmitir o conhecimento aos alunos de modo organizado, planejado, curricular e usar técnicas e métodos para ensinar e avaliar a aprendizagem. (Dorothy, Memorial de formação)

Ao se referir à graduação, a interlocutora reconhece que a formação inicial possibilitou a ampliação de seus conhecimentos acerca da Educação e de seus processos constitutivos, tanto teóricos quanto aos relacionados à prática pedagógica, demonstrando convicção da importância de uma boa formação para o exercício da docência.

Nesse contexto, compreendemos que a aproximação com a teoria acrescenta muito na profissão escolhida, pois, como Gomes (2009) afirma, a formação inicial é o caminho para que se tenha o primeiro contato com o campo profissional que se almeja. Os debates e as buscas de soluções para os problemas começam a partir do início da formação acadêmica, o que é fundamental para uma boa formação do profissional. A autora reconhece a relevância da formação inicial na trajetória profissional de professoras e professores de Educação Infantil, por esse momento formativo viabilizar o contato com o universo que permeia a profissão docente, através de debates do conhecimento teórico, como também das experiências práticas suscitadas pela instituição.

Podemos dizer que a narrativa de Dorothy desvela a importância dos saberes disciplinares que, conforme Tardif (2014), são transmitidos e incorporados na prática docente independentemente das instituições de ensino, reforçando a importância atribuída aos saberes do conhecimento, ou disciplinares, colocando-os como condição para o bom exercício da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das narrativas revela que os saberes docentes são construídos durante toda a trajetória pessoal e profissional dos professores de Educação Infantil. As experiências vivenciadas mesmo antes da formação ou da profissionalização contribuem para a construção de saberes diversos que são considerados de grande relevância no exercício da profissão.

Contudo, as narrativas evidenciam também que os professores de Educação Infantil, por entender que o exercício da profissão exige saberes próprios e peculiares, em virtude das especificidades da demanda que atende, valoriza cada vez mais os saberes do conhecimento, por capacitá-los de forma mais adequada para as novas demandas que surgem no atendimento à criança pequena.

Além disso, a pesquisa apontou que a identidade profissional de professor de Educação infantil se constrói de forma imbricada com a constituição de saberes da docência, substanciado



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

pela trajetória de vida desses profissionais num dado contexto histórico-social. Faz-se necessário promover a contínua reflexão sobre as relações entre a constituição da identidade profissional e de saberes docentes, como forma de contribuir para o fortalecimento da profissão de professor da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

DUBAR, C. **Para uma teoria sociológica da identidade**: a socialização. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins fontes, 2005.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GOMES, M de O. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAMER, S. Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

NÓVOA, A. **Professores –Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, E. M. de. **Docência universitária em Arte**: (auto)retratos da identidade do docente-artista. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia – GO. 2010.

PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

CONSTRUÇÃO E MOBILIZAÇÃO DE SABERES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PEDAGOGAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de Mestrado, trata-se de uma investigação sobre a construção e mobilização de saberes na prática pedagógica de pedagogas professoras de Ciências Naturais dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apresenta-se como objetivo geral, analisar como são construídos e mobilizados os saberes docentes nas práticas pedagógicas de pedagogas professoras no ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas da Rede Municipal de Ensino de José de Freitas-PI. Em relação aos saberes docentes fundamenta-se em Tardif (2013), Gauthier *et al* (2013), Pimenta (2012), sobre as práticas pedagógicas destacamos: Franco (2012), Souza (2012), dentre outros. A metodologia pauta-se em uma pesquisa qualitativa com abordagem narrativa, como técnica e instrumentos de produção de dados utilizou-se o questionário misto para levantamento do perfil das pedagogas professoras e o diário narrativo (ZABALZA, 2004). Os achados da pesquisa revelaram que há uma variedade de saberes das pedagogas professoras de Ciências. Os saberes docentes são construídos no exercício da prática pedagógica, sendo mobilizados à medida que as pedagogas professoras necessitam resolver algum desafio inerente ao fazer pedagógico.

Palavras-chave: Prática Pedagógica, Saberes docentes, Ensino de Ciências.

INTRODUÇÃO

No cotidiano escolar, no exercício de sua prática, em busca de um ensino de melhor qualidade, e de tornar o fazer da sala de aula um momento eficiente, as pedagogas professoras de Ciências organizam-se com o intuito de alcançarem os objetivos propostos. Durante esse percurso, as pedagogas professoras deparam-se com situações adversas que, muitas vezes, não foram previstas. Requerendo, assim, a mobilização de diferentes saberes, construídos e mobilizados durante o processo de ensino.

Compreende-se que o saber-fazer da pedagoga professora de Ciências é cheio de significados, repleto de sentidos, mobilizando diversos saberes, que podem ser chamados de pedagógicos. Nesse sentido, pode-se dizer que, os saberes são produzidos na prática pedagógica da pedagoga professora de Ciências. Ou seja, no cotidiano de sala de aula, no desenvolvimento de sua prática pedagógica, a educadora constrói os seus saberes docentes buscando, com isso, a melhoria do processo ensino aprendizagem.

Sobre a prática pedagógica, entende-se que esta constitui-se de intenções, de sentidos, que são pensados, organizados e perseguidos durante todo o processo de busca, por variados meios e diferenciadas formas, com o objetivo de concretizá-las. Estas intenções são permeadas

por reflexões sobre o alcance, ou não, dos propósitos almejados. Isso leva ao entendimento de que, no decorrer do fazer pedagógico, na busca de efetivar suas práticas, a pedagoga professora de Ciências lança mão de estratégias, de procedimentos diferenciados para que possa concretizar de forma satisfatória os planos delineados.

O processo de ensino dá-se num contexto de relação entre as concepções dos docentes e suas práticas pedagógicas. Pois, o seu fazer pedagógico está embasado em saberes, em concepções de educação, relacionadas em tendências. Assim, pode-se dizer que a aprendizagem dos alunos está ligada às práticas pedagógicas das pedagogas professoras de Ciências, em consonância com os saberes docentes, com o ensino das áreas de conhecimento como as Ciências Naturais.

Dessa forma, foi possível destacar o problema da pesquisa em: Como são construídos e mobilizados os saberes docentes nas práticas pedagógicas de pedagogas professoras no ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas da Rede Municipal de Ensino de José de Freitas-PI?

A partir da questão problema, delimitou-se como objetivo geral da pesquisa: Analisar como são construídos e mobilizados os saberes docentes nas práticas pedagógicas de pedagogas professoras no ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas da Rede Municipal de Ensino de José de Freitas-PI.

Compreende-se que as reflexões delineadas sobre a prática pedagógica e o ensino de Ciências Naturais, estão relacionados à construção e mobilização de saberes das pedagogas professoras de Ciências em seu dia a dia. Desta maneira, estabelecendo um elo de interlocução entre prática pedagógica com o saber, é que será discutido o objeto de estudo desta pesquisa, que é a mobilização e construção dos saberes docentes na prática pedagógica de pedagogas professoras de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O embasamento dessa discussão remete a prática pedagógica, tema apoiado no pensamento de Franco (2012), Souza (2012). No tocante aos saberes docentes, a temática será ancorada no pensamento de Tardif (2017), Gauthier *et al* (2013), Pimenta (2012) dentre outros.

Partindo dessa linha de pensamento organizou-se a escrita deste artigo, onde inicialmente será apresentada a metodologia da pesquisa, o referencial teórico, os resultados e discussões e as considerações finais, descritos nos parágrafos a seguir.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pela pesquisa descritiva, pois esse tipo de investigação permite ao pesquisador um olhar mais amplo da realidade estudada, descrevendo os fenômenos e situações na realidade a qual esta inserida.

Diante do contexto, optou-se por um estudo de natureza qualitativa, à luz do entendimento de que essa abordagem possibilita aos partícipes expressarem suas experiências e vivências, bem como seu modo de pensar, agir e experienciar a sua realidade. Deste modo, a pesquisa qualitativa possibilita a compreensão do teor de complexidade em que se estrutura a educação, ampliando as bases para que se obtenham dados claros e pertinentes, partindo do posicionamento do pesquisador, que busca entender os acontecimentos e fenômenos a partir das concepções dos sujeitos pesquisados. Partindo desse pressuposto, fica evidente a relação com o estudo, pois permite a apresentação de informações relevantes obtidas diretamente dos que vivenciam o processo.

Como forma de estudo, optou-se pelo método narrativo, pois vê-se um meio viável para o entendimento de como são construídos e mobilizados os saberes docentes nas práticas pedagógicas das pedagogas professoras de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse tipo de pesquisa busca compreender a experiência vivida, momento em que os participantes expressam suas vivências e a forma como interpretam o mundo. As narrativas são elementos extremamente ricos na produção de dados, pois possibilitam ao sujeito participante, narrar, escrever, refletir sobre sua vida cotidiana, suas práticas pedagógicas e sua formação profissional. Dessa forma, entende-se que a pesquisa narrativa é elemento importante nas pesquisas em Educação, pois auxilia os pesquisadores na produção de conhecimento, na reconstrução de saberes.

Para a realização da investigação, no que se refere às técnicas e instrumentos de produção de dados, utilizou-se o questionário misto para o levantamento dos dados inerentes ao perfil dos partícipes, e os Diários Narrativos, com o objetivo de que cada pedagoga professora de Ciências narrasse sob as suas impressões, experiências sobre a prática pedagógica e seus saberes docentes. Para direcionar a narração, foram escritas algumas orientações com o intuito de nortear a construção dos diários narrativos, focalizando alguns tópicos orientadores para a escrita das narrativas, buscando fomentar discussões e reflexões sobre a mobilização e construção dos saberes docentes na prática pedagógica de pedagogas professoras de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas da Rede Municipal de Ensino de José de

Freitas – Piauí, objeto de estudo dessa pesquisa. E para fazer as análises dos dados, optou-se pela análise de conteúdo, embasados nos estudos de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999).

O local de realização da pesquisa foram três escolas da Rede Municipal de Ensino de José de Freitas-PI, que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental, escolhidas por estarem situadas na zona urbana do município.

Os participantes da pesquisa são docentes, 08 (oito) pedagogas professoras, utilizando como critério de seleção: fazer parte do quadro de professores efetivos da rede; estar em efetivo exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental, lecionar a disciplina de Ciências Naturais, está lotado em uma das escolas localizadas na zona urbana do município e ter mais de três anos de experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No próximo tópico, será apresentado o embasamento teórico que norteou e fundamentou o desenvolvimento da pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

As práticas envolvidas no contexto educacional manifestam-se de diversas maneiras. Moura e Lima (2014, p.135) evidenciam como característica principal da prática educativa, “[...] ser um fenômeno social, universal e intencional, que ocorre em diferentes espaços, por meio de ações educativas, visando principalmente a humanização e a transformação reflexiva do sujeito”. Nesse sentido, pode-se pensar a prática educativa como um processo que se constrói e se desenvolve no meio social por meio de vivências e experiências.

Franco (2012, p. 169) contribui afirmando que as práticas educativas acontecem quando “[...] as intencionalidades de uma prática social estão explicitadas, podem permitir a inteligibilidade dessa prática e podem tornar-se assim práticas educativas, que ocorrem, por certo e inexoravelmente, dentro e fora da escola”. A prática educativa, que pode ocorrer dentro e fora da escola, não pode acontecer de maneira desarticulada no contexto social em que está inserida. Por isso, as práticas sociais só se tornarão práticas educativas através da tomada de consciência de seus objetivos.

Partindo desse fundamento, é certo afirmar que a prática pedagógica é vista como uma prática social específica, de caráter histórico e cultural, que vai além da prática docente, interligando-se às atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos

do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade. Compreende-se que a prática pedagógica se constitui de propósitos, sentidos, intenções e desejos. Nessa perspectiva, Franco (2015, p.154) defende que “As práticas pedagógicas se organizam em torno de intencionalidades previamente estabelecidas. E tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados”. Dessa forma, pode-se dizer que, no percurso do processo pedagógico, no intuito de consumir suas práticas, a pedagoga professora de Ciências Naturais utiliza-se de meios e estratégias diferenciados para a concretização eficaz daquilo que vislumbrou para o processo ensino aprendizagem.

Na visão de Souza (2012, p.179) a prática pedagógica é “[...] uma ação coletiva, por isso argumentada e realizada propositadamente com objetivos claros que possam garantir a realização da finalidade da educação e de certos objetivos de acordo com os problemas em estudo, assumidos por uma instituição”. Portanto, é uma prática social que tem uma finalidade, um objetivo, com a perspectiva de concretização do processo pedagógico.

As práticas pedagógicas no ensino de Ciências devem primar, não somente pela aquisição de habilidades cognitivas, mas também, para o desenvolvimento de valores e atitudes (TRIVELATO; SILVA, 2011). Entende-se assim, que se deve ter como foco norteador, além dos conhecimentos cognitivos, aqueles referentes ao exercício da vida social, proporcionando condições de compreender o que está aprendendo, refletir sobre o ambiente em que está inserido e agir sobre ele com autonomia. Contribuindo assim, para o exercício da cidadania.

No que se refere ao saber, busca-se o pensamento de Charlot (2000, p. 62) “o saber é uma relação estabelecida com o mundo, consigo mesmo, com os outros”. Portanto, para que haja *saber* é necessário que se estabeleça relação entre um sujeito de saber, que ocorre nas relações sociais.

Sobre o termo “saber”, Tardif (2013) faz referência à racionalidade. Destacando que, para saber ou realizar alguma atividade, devemos ser capazes de justificar racionalmente o “porquê” ou “para que” de realizar determinada atividade, tarefa. O autor ressalta ainda, que “[...] chamaremos de “saber” unicamente os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade” (TARDIF, 2013, p.199).

No cotidiano escolar, a pedagoga professora de Ciências, no exercício do seu fazer docente, na promoção da prática pedagógica, estabelece relações com os seus saberes. Na concepção de Tardif (2013, p.60) o termo “saber” é tido como “um sentido amplo que engloba

os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”. Isso evidencia que essa concepção de “saber” deu-se em virtude da observação e consulta feita, pelo autor, a professores ao longo dos anos. Estes avaliam a experiência da profissão como fonte primária do “saber-ensinar”. O referido autor define que os saberes docentes são “saberes plurais, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Dessa forma, podemos afirmar que a prática pedagógica é constituída de vários saberes, advindos de diversos campos como o pessoal, o da formação, da reflexão das experiências vivenciadas em sala de aula, que são mobilizados, construídos e reconstruídos no exercício do fazer docente, não se limitando à transmissão dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, mas engloba diferentes saberes.

Na concepção de Tardif (2013), os saberes docentes são classificados em quatro tipologias: Saber disciplinar, Saber Curricular, Saber da Formação Profissional (Ciências da Educação) Saber da Experiência. É importante ressaltar que estes saberes são originários de diversos campos, de diversas áreas da vida do professor. Quando se refere aos saberes da formação profissional, são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores, geralmente, faculdades de educação. Esses saberes são constituídos de saberes pedagógicos, que são aqueles conhecimentos adquiridos sobre os processos de ensino e aprendizagem, procedimentos didáticos, práticas educativas, normas e regras do processo educativo. Dessa forma, os saberes da formação profissional envolvem, principalmente, o como ensinar, os saberes que servem de sustentação ao desenvolvimento do trabalho do professor no desenvolvimento de sua prática.

Nas universidades, apresentados sob a forma de disciplinas, encontram-se os saberes disciplinares, que estão relacionados às diversas áreas do conhecimento como Ciências da Natureza, Matemática, Língua Portuguesa, etc. São os conhecimentos específicos de determinada área do conhecimento, considerados essenciais para o exercício da docência. Os saberes curriculares são os conhecimentos relativos aos programas escolares, dos quais os professores apropriam-se no decorrer de sua carreira, aprendendo a aplicá-los dentro das instituições escolares. São aqueles que se apresentam sob a forma de programas escolares, que os professores devem aprender a aplicar.

Os saberes que os professores desenvolvem com base em seu trabalho cotidiano, nas relações estabelecidas nas instituições escolares, são os saberes da experiência ou experienciais,

que podem, também, ser chamados de saberes práticos, pois são adquiridos no exercício do ofício na escola, na sala de aula, na troca de experiência com os demais companheiros de profissão e se integram pela socialização e pela prática no trabalho. São aqueles que nascem da experiência e são por ela validados.

Na visão de Gauthier (2013) os saberes necessários ao ensino são: o saber disciplinar, o saber curricular, o saber da experiência, o saber das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, o saber da ação pedagógica. O saber disciplinar é aquele que se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas, os que estão à disposição da sociedade. O saber curricular é aquele que se refere à seleção e organização dos programas de ensino. O saber experiencial é aquele que advém da vivência do docente. O saber das ciências da educação está relacionado à organização escolar e a ação pedagógica na formação de professores. O saber da tradição pedagógica refere-se ao fazer pedagógico, ao saber dar aula, às questões de ordem metodológica. E, por fim, o saber da ação pedagógica refere-se aos saberes advindos das experiências dos docentes a partir do momento em que se tornam públicos e validados através das pesquisas.

Na perspectiva dos saberes que são essenciais à docência, Pimenta (2012) classifica-os em três grupos: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. Os saberes da experiência são aqueles adquiridos no exercício da profissão, produzidos no dia a dia do docente:

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (PIMENTA, 2012, p.20)

De acordo com a autora, os saberes da experiência são aqueles construídos no exercício diário da profissão, em um processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediado pela troca de experiências com os colegas de trabalho. Os saberes do conhecimento são aqueles construídos no processo de formação acadêmica e constituem-se como conteúdo a serem ensinados. Os saberes pedagógicos estão relacionados com o saber ensinar.

A pedagoga professora de Ciências, no exercício da docência, utiliza saberes que são mobilizados de acordo com as situações que enfrenta no cotidiano de sua prática. Nesse contexto, busca-se Tardif (2013) defendendo a concepção de que o saber não é uma substância

em si mesma, ele manifesta-se por meio das relações complexas entre o professor e seus alunos, com seus pares na instituição em que trabalha e nas experiências familiares. Nesse sentido, compreende-se que, para ter prática, é necessário possuir saberes construídos no cotidiano da profissão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No desenvolvimento das práticas pedagógicas, as pedagogas professoras de Ciências lidam com diversas situações que são inerentes à profissão. E que requerem destas, o exercício de habilidades, posturas que lhes são exigidas no contexto educacional no qual estão inseridas. Para responder, de forma eficiente a essa demanda, a professora precisa ter ciência de que não se tem um direcionamento que constitua à docência um processo infalível, como diz Pimenta (2012). Mas, que é no exercício cotidiano do fazer pedagógico, que surgem as demandas e os desafios, bem como os meios para prover e desenvolvê-las de forma eficiente e significativa. Para isso, faz-se necessário ter saberes, aqueles que possam subsidiar o exercício profissional e que são constituídos, de acordo com Tardif (2013), pelo embricamento de vários saberes. Nesse indicador do texto, são abordados os saberes construídos e mobilizados na prática pedagógica das pedagogas professoras de Ciências, observando o que foi relatado pelas professoras colaboradoras dessa pesquisa no que se refere a temática abordada.

É pertinente destacar que no percurso deste trabalho afirma-se que as pedagogas professoras de Ciências utilizam diversos saberes que são oriundos de vários contextos, como da formação inicial, continuada e profissional, da prática, da experiência, dentre outros. Porém, esses saberes passam por um processo avaliativo, sendo elaborado e reelaborado, proporcionando assim, o surgimento de novos saberes a partir do desenvolvimento e do exercício da prática pedagógica.

Para consubstanciar o pensamento exposto, recorre-se ao pensamento de Barth (1993, p. 21) que destaca “[...] as capacidades de adquirir, de utilizar e de criar um saber novo são tão importantes hoje como o saber adquirido”. A declaração da autora vem ao encontro da ideia de que o saber está em constante movimento, em um processo de elaboração e reelaboração que vai exigir da pedagoga professora uma postura crítica, reflexiva sobre o seu fazer pedagógico, a sua forma de agir no contexto da prática docente.

A partir do momento em que a pedagoga professora adota uma postura crítica, reflexiva sobre as práticas desenvolvidas e saberes mobilizados, está possibilitando a abertura de espaço para a melhoria do fazer pedagógico e para o processo de construção e reconstrução de novos saberes no exercício da profissão docente, para a mobilização destes no seu fazer diário, que é contínuo e dinâmico.

Dentro desse contexto, percebe-se que o(a) professor(a) é agente ativo, que possui a capacidade de construir, mobilizar e transformar, no exercício profissional, os saberes do fazer pedagógico, no processo de ensinar, como afirma Tardif (2013):

Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. [...] em suma: *reflexividade*, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (TARDIF, 2013, p.21)

As narrativas das pedagogas professoras de Ciências, colaboradoras da pesquisa, deixadas em seus diários, apresentam esses percursos enunciados. A narrativa da colaboradora Marie Curie destaca:

Os meus saberes docentes têm sido constituídos não só através de formações, [...] mas através da procura em aprimorar através de cursos e, principalmente com as experiências adquiridas no dia a dia, pois as situações cotidianas com os próprios alunos e também com colegas de profissão, tudo isso contribui e enriquece meus conhecimentos e desenvolve meus saberes. (Colaboradora Marie Curie, Diário Narrativo).

No entendimento da colaboradora, os saberes docentes que constrói, que possui, são advindos não somente pela formação inicial, continuada, mas em diversos outros contextos que busca para construí-los e aprimorá-los. Enfatizando que essa construção, reconstrução e mobilização dá-se na experiência adquirida no dia a dia, a partir de situações cotidianas experienciadas com os alunos e as alunas, bem como com seus pares. Isso fortalece o argumento de que os saberes docentes provêm de fontes variadas e são mobilizadas pelos professores e pelas professoras em situações diversas, que se fazem e refazem no exercício da prática pedagógica.

Corroborando o pensamento de Marie Curie, a narrativa de Marta Vanucci, assim relata:

A mobilização dos saberes na minha prática pedagógica consiste na busca constante pelos conhecimentos, através de estudos teóricos para adquirir o máximo de informações necessárias e coerentes às práticas pedagógicas e

didáticas, além da busca de cursos e formações na área educacional para que possa adquirir experiências necessárias para a atuação mais eficiente no contexto que estou inserida. (Colaboradora Marta Vanucci, Diário Narrativo).

A colaboradora deixa claro que, na busca por melhorar a sua atuação profissional, o saber fazer, procura participar de formações e desenvolver estudos sobre o conhecimento da docência, com o objetivo de vencer os desafios impostos no desenvolvimento da atuação no contexto da escola e em sala de aula. Postura que objetiva a desenvolver com mais segurança e eficiência o trabalho pedagógico de pensar, planejar, organizar e conduzir o exercício da docência. Pois tem clareza de que as práticas pedagógicas precisam ser norteadas por intencionalidades definidas, que se efetivam à medida que se procuram soluções para os desafios encontrados na dinâmica do cotidiano da escola. Dessa forma, entende que mobiliza os saberes docentes com o intuito de subsidiar e fortalecer os conhecimentos, melhorar a atuação profissional, resolver situações surgidas no exercício da prática. No momento em que age com o intuito de solucionar os desafios encontrados no percurso do desenvolvimento das práticas, também produz, constrói, reconstrói e mobiliza saberes docente. As perspectivas apresentadas pela professora colaboradora, quando relata que “busca constantemente agregar conhecimentos teóricos e de cursos de formação educacional”, levam a inferir que entende a necessidade de construir, reconstruir e mobilizar saberes referentes a formação profissional que, segundo Tardif (2013), são aqueles transmitidos pelos cursos de formações de professores e integrados aos conhecimentos das Ciências da Educação. Na visão de Gauthier (2013), são os saberes da tradição pedagógica. Vale ressaltar que a narrativa da colaboradora Marta Vanucci aponta que os saberes da formação profissional são reconstruídos, transformados e mobilizados a partir da necessidade de melhorar as práticas pedagógicas.

A narrativa da colaboradora Marta Vanucci também destaca que, para desenvolver suas práticas pedagógicas, precisa saber organizá-las. Para isso, é necessário mobilizar diversos saberes:

Procuro organizar minha prática...realizo o planejamento conforme a faixa etária dos alunos, as habilidades que as crianças devem adquirir, os recursos necessários para que a aula seja atrativa, dinâmica e prazerosa... sempre levando em conta os conhecimentos que as crianças já dispõem do seu cotidiano. Para isso, é preciso que o professor tenha entendimento de sua área de atuação... para que possa proporcionar ao aluno o desenvolvimento de uma reflexão mais crítica... domine as habilidades didática e use práticas pedagógicas diversificadas. (Colaboradora Marta Vanucci, Diário Narrativo).

Para a pedagoga professora de Ciências, colaboradora Marta Vanucci, o desenvolvimento da prática pedagógica, inicialmente, precisa ser planejado, levando em conta uma série de saberes imbricados nesse processo. Dessa forma, precisa saber adequar as atividades que irá propor e desenvolver em sala de aula com a faixa etária das crianças, bem como o objetivo que deseja alcançar com as aulas, saber adequar os recursos didáticos e as metodologias para que possa desenvolver práticas dinâmicas, prazerosas e significativas, bem como levar em conta os conhecimentos que as crianças já dispõem.

O planejamento das práticas pedagógicas, bem como a execução desse planejamento, são momentos que fazem parte do fazer docente da pedagoga professora de Ciências e que mobilizam saberes. No percurso do desenvolvimento da prática docente, a pedagoga professora de Ciências utiliza saberes relativos ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado, como relata a colaboradora. Isso remete ao que Gauthier (2013) define como saberes disciplinares, bem como saberes de gestão da matéria, que, segundo o autor, estão relacionados às ações que a pedagoga professora de ciências desenvolve com a intencionalidade de desenvolver a aprendizagem do aluno e da aluna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos recortes teóricos e nas narrativas apresentadas pelas pedagogas professoras de ciências, compreende-se que os saberes docentes são construídos no exercício das práticas pedagógicas e mobilizados à medida que as pedagogas professoras de Ciências necessitam resolver algum desafio ou atividade relacionada no decorrer de situações relativas ao desenvolvimento de suas práticas.

Entende-se que o desenvolvimento das práticas pedagógicas mobiliza diversos saberes imbricados nesse processo, como planejamento, que requer do professor saberes referentes a: saber adequar as atividades que pode propor e desenvolver em sala de aula com a faixa etária das crianças; saber o objetivo que deseja alcançar com a aula; saber adequar os recursos didáticos e as metodologias de forma que possa desenvolver e realizar aulas dinâmicas e prazerosas.

No exercício das práticas pedagógicas, as pedagogas professoras de Ciências constroem saberes, que são construídos e mobilizados de acordo com os desafios e necessidades do agir no percurso do fazer pedagógico.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

REFERÊNCIAS

BARTH, B.M. **O saber em construção:** para uma pedagogia da compreensão. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 1993.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FRANCO, M. A. do R. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

GAUTHIER, C. M. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí:UNIJUI,2013.

MOURA, A. B. F.; LIMA, M. G. S. B. Necessidades Formativas do docente do ensino superior para a realização de sua prática educativa. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; LIMA, M. G. S. B.; DIAS, A.M.I. (Org). **Formação docente e prática educativa:** percursos de pesquisa. Teresina: EDUFPI, 2014.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.15-38.

POURIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S; RAYBAUT, P. **História de Vida:** teoria e prática. 2. Ed. Oeiras, PT: Celta, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2013.

TRIVELATO, S.F; SILVA, R.L.F. **Ensino de Ciências.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SOUZA, J. F. de; Batista Neto, J; SANTIAGO, E. (org). **Prática pedagógica de professores.** Recife, PE:UFPE, 2009.

SOUZA, J. F de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

ZABALZA, M. A. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OS SABERES CONSTRUIDOS E MOBILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES EM ESCOLAS DO CAMPO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE TERESINA

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de Doutorado, trata-se de uma investigação sobre a construção e mobilização de saberes na prática pedagógica de professores, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas do campo. Para tanto, apresenta-se como objetivo geral, discutir os saberes que estão sendo construídos e mobilizados na prática pedagógica de professores/as e pedagogos/as no Ensino fundamental, em escolas localizadas no campo de Teresina. Fundamenta-se teoricamente em relação a Educação do campo Arroyo (2007), Caldart (2012), Freire (1996). No que refere-se a prática pedagógica e saberes docentes dialoga-se com Gauthier *et al* (2013), Imberón, (2011), Pimenta (1997), Tardif (2002, 2014) entre outros. Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem a narrativa (Josso, 2012), os procedimentos instrumentais, pauta-se no Ateliê biográfico (DELORY, 2000), o qual visa refletir sobre os saberes docentes e a prática pedagógica de professores e pedagogos em seu cotidiano em escolas do campo e suas especificidades. Os resultados apontam diversos saberes presentes na prática pedagógica de professores, que são construídos e mobilizados dependendo da necessidade diária na escola. Sinaliza ainda, a formação continuada como oportunidade de trocas de saberes entre os professores, e a reflexão contante sobre os seus fazeres, na resignificação e construção de novos saberes.

Palavras-chave: Prática Pedagógica, Escolas do/no campo, Construção e mobilização de saberes.

INTRODUÇÃO

Este escrito versa sobre as investigações de uma Pesquisa de Doutorado em Educação, e tem como objetivo descrever os saberes construídos e mobilizados pelos/as docentes e pedagogos/as no contexto da prática pedagógica docente que trabalham em escola do Campo e as influências na prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Teresina.

Nesse contexto de discussões, o escrito tem a intenção de descrever os relatos retratados pelas participantes, as histórias, de reviver a construção dos saberes, no que tangem aos aspectos da formação pessoal, acadêmica, profissional que se interrelacionam à prática pedagógica exercida nas escolas do campo, pelas suas lentes de memórias.

Para tanto, procurou-se orientações nas contribuições sobre prática pedagógica e saberes docentes dialogou-se com Gauthier *et al* (2013), Imbernón, (2010), Pimenta (1997), Tardif (2002, 2014), Imbernón, (2011), Freire (1996)), Tardif (2002), Arroyo (2007), Caldart (2012), entre outros autores que discutem o tema.

As reflexões apresentadas nesse escrito discorrem sobre a prática pedagógica e o ensino, ligadas à construção e a mobilização de saberes do professor em seu cotidiano nas escolas do campo, na rede municipal de Teresina. Nesta linha de pensamento, seguiu-se delineando os procedimentos metodológicos da pesquisa, as discussões e resultados e as considerações finais da pesquisa.

METODOLOGIA

Este escrito trata-se de uma pesquisa descritiva, de natureza qualitativa, pautada em pesquisa narrativa. Quanto os procedimentos e coletas de dados, embasou-se teoricamente em Ateliês biográficos (DELORY-MOMBERGER, 2006), realizados durante a pandemia, de forma on-line, via plataforma Meet. Como colaboradores, contou-se com 04 (quatro) professores e pedagogos, nomeados no texto por flores, de sua preferência.

Para análise dos dados, utilizou-se a como aporte teórico os estudos de Poirier, ClapierValladon e Raybaut (1999). O local escolhido para pesquisa, foi 1(uma) escola da rede

REFERENCIAL TEÓRICO

A prática pedagógica versa, em suas ações e intenções, sobre a construção coletiva do conhecimento, ou seja, prima pelo efetivo processo de ensino aprendizagem dos sujeitos envolvidos em sua construção.

Partindo de objetivos e finalidades delineadas por um coletivo, rompem os muros da escola e permeiam por instâncias curriculares, sociais, econômicas e culturais entre outras, as quais, de forma basilar, apoiam e orientam a elaboração e concretização das práticas educativas que regem os princípios da escola e da comunidade na qual está inserida. Almeja-se, entretanto, que nas escolas do campo as práticas pedagógicas dos professores e das professoras, e gestores possam sobrevir de processos de práticas sociais amplas, com o delineamento da educação de forma coletiva, com a finalidade de atender os princípios que regem a formação humana dos povos do campo.

Na tentativa de expor as práticas pedagógicas dos/as professores/as, deparamo-nos com uma gigantesca e polifônica conversação de narrativas como expressa Larrosa (1996). Justifica-se a comparação com o autor, por tratarmos tempos, escolhas e histórias de vida que traduzem diferentes ritmos e uma multiplicidade de sentidos e tons, traduzidos por suas experiências pelo e no ato de educar, em diferentes espaços, inclusive, nas escolas do campo.

Penetrar nesses espaços de construções individuais e coletivas do ser-fazer docente requer a rememoração dos objetivos que embasam as premissas que envolvem, não somente a descrição de práticas pedagógicas, também as vozes que são traduzidas nos relatos orais e escritos dos participantes da pesquisa. Condição que possibilita a descrição de suas rotinas, do seu trabalho, demonstrando situações-ações em que os saberes docentes são mobilizados e construídos ao longo do trabalho docente. Recorre-se à visão de Tardif (2000, p. 11) ao relatar:

[...] os saberes profissionais são saberes trabalhados, lapidados e incorporados no processo de trabalho docente e que só têm sentido em relação às situações de trabalho concretas, em seus contextos singulares e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores do ensino.

Concorda-se com o autor e entende-se que na urgência do cotidiano do saber-fazer docente, ao combinar conhecimentos adquiridos e experiências pessoais, os professores e professoras negociam e dialogam com diferentes perspectivas, que visam dar sentido a sua prática pedagógica. Essa reflexão permite que novas formas de pensar e agir emergam, locupletem a abordagem dos pedagogos e professores na educação, e executem um papel fundamental na criação de materiais de ensino prático e na facilitação da aprendizagem dos/as alunos/as.

Na visão de Shulman (1986, p. 8), a construção do processo de ensino-aprendizagem, “começa com um ato de razão”, continua como um processo de raciocínio, para tanto, é necessário a combinação ou o ordenamento dos seguintes processos: a preparação, a representação, a seleção instrucional e a adaptação do material. “Esses aspectos do processo em que alguém parte da compreensão pessoal para a preparação da compreensão do outro, são a essência da ação e do raciocínio pedagógico – do ensino enquanto planejamento e do planejamento enquanto performance do ensino (SHULMAN, 1986, p. 10)”, tais como compreensão – transformação – instrução – avaliação – reflexão – nova compreensão, em um ciclo de raciocínio-ação-raciocínio.

Com esse pressuposto em mente, envereda-se por alguns conceitos em concordância com Gauthier (2013) e Tardif (2002), sobre os processos que versam sobre as práticas pedagógicas dos professores e das professoras, nas quais consideramos o saber/fazer docente em diferentes conjunturas, no que tange aos saberes docentes. Para tanto, retoma-se o conceito de situação pedagógica, na tentativa de representar o processo reflexivo e de movimentos da ação docente, recorremos a Gauthier (2013), que se fundamenta nos pressupostos de Gestão da Matéria, que segundo o autor, diz respeito ao “o conjunto das operações que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo” (GAUTHIER, 2013, p. 197) e Gestão de Classe “consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem” (GAUTHIER, 2013, p. 240).

Já na perspectiva de Tardif (2002), a Gestão da Matéria e a Gestão da Classe são “o próprio cerne da profissão” (TARDIF, 2002, p. 21). Em outras palavras, a articulação de ambas permeia toda a ação docente em diversas situações pedagógicas que são entrelaço de saberes.

Levando em consideração essa realidade, Giroux (1997), ao retratar o professor como um crítico reflexivo, define-o como sendo um profissional que se preocupa não apenas com sua sala de aula, mas com os contextos sociais nos quais estão inseridos.

Para Pacheco e Flores (1999), concebem a aquisição de saberes diretamente relacionados com a prática profissional, importante para o desenvolvimento de atividades em uma nova compreensão do saber-fazer didático e do contexto educativo.

Outro aspecto importante ao retratar os saberes construídos e mobilizados na prática dos profissionais da educação, diz respeito a formação continuada. Conforme aponta Imbernón (2010), a formação continuada deva ultrapassar o próprio ensino de forma que:

[...] somente atualização científica, pedagógica e didática e se transforme na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a se adaptarem para poder conviver com a mudança e a incerteza (2010, p. 15).

Ampliando os horizontes para a construção de saberes do contexto que cercam a docência, considerando o envolvimento das concepções do professor, bem como suas visões de mundo e no que ele acredita enquanto profissional da educação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O processo de reflexão contínua sobre a prática pedagógica leva a um aprimoramento das estratégias de ensino, a uma maior sensibilidade quanto às necessidades dos alunos e à criação de ambientes de aprendizagem mais significativos. Além disso, a colaboração e o compartilhamento de experiências entre professores e professoras podem promover o crescimento profissional e a troca de saberes para enfrentamento dos desafios educacionais.

Caldart (2012) endossa a discussão defendendo a escola vinculada à realidade do campo, ampliando a reflexão para a exclusão e discriminação sofrida pela população do campo e sua cultura local. Para a autora, a escola do campo é mais espaço escolar, pois atende os sujeitos concretos, todos os trabalhadores do campo e à especificidade do trabalho camponês familiar, associado ou cooperativo. Além disso, deve atentar para o modo de ser das comunidades camponesas, produção de vida e as diversidades que as constituem. Dessa forma, a prática pedagógica do/a docente e do pedagogo deve proporcionar oportunidades de reconhecimento e identidade com as especificidades das comunidades que as escolas estão inseridas.

No âmbito deste escrito, procurou-se desvelar da prática pedagógica dos partícipes da pesquisa, na tessitura de lembranças, registros, silêncios, análises, emoções e saberes construídos e mobilizados no contexto diário nas escolas camponesas. Nesse panorama, destaca-se a descrição da prática pedagógica dos participantes pesquisados:

A minha prática pedagógica se concretiza mais em **turmas de alfabetização**. Primeiro em turmas com distorção idade-série no Projeto Se liga. **Depois em turma de 1 ano e na educação infantil**, sempre pautado nas séries iniciais no ensino fundamental (Participante Tulipa, Ateliê biográfico, 2022, grifo nosso).

Desenvolvi minha prática com os alunos de 4 e 5 anos um projeto de leitura. Os alunos tinham um texto que era trabalhado a semana toda. Eles ficaram treinando esse texto. (Participante Hibisco, Ateliê biográfico, 2022).

Puxando pela memória, relembro que foi ao longo da diversificação dos momentos que passei, vivenciando outras experiências educacionais, de estagiária em **escolas de ensino fundamental, a professora de escola normal pública e privada e, ainda, supervisora escolar/coordenadora pedagógica de escolas grandes na zona urbana e de pequenas em zona rural, que descobri novos caminhos e perspectivas** (Participante Amor Perfeito, Ateliê Biográfico, 2022, grifo nosso).

Lá na escola eu trabalhava as disciplinas de matemática e ciências em turmas de IDEB. Eu até hoje como professora, eu procuro trabalhar uma prática pedagógica que sempre tenha um pezinho no socioafetivo. Eu procuro sempre iniciar a aula com uma dinâmica, todos os dias a

gente pega uma dinâmica, conversa sobre algum assunto social relevante, importante para ser conversado com as crianças. (Participante Orquídea, Ateliê Biográfico, 2022, grifo nosso).

As narrativas das participantes, versam sobre um arcabouço de saberes que as docentes e pedagogas revelam. Com a urgência na prática e no acolhimento das demandas das turmas que trabalham anualmente, procuram ressignificar e construir novos saberes, os quais irão alicerçar suas ações cotidianas.

A participante Tulipa, aponta algo que vai além de identidade com as turmas em processo de alfabetização, a professora, ao longo do tempo, foi construindo e mobilizando um arcabouço de saberes que estão em constante releitura e ressignificação no contexto de sua prática. Considera-se que a sala de aula seja fértil na mobilização e construção de saberes sobre planejamento, avaliação, diretrizes e habilidades de alfabetização.

A participante Hibisco, descreve em sua narrativa saberes direcionados ao componente curricular de Língua Portuguesa. Enquanto a Participante Orquídea traz, em suas narrativas, aspectos que correspondem a saberes disciplinares correspondentes aos componentes curriculares de matemática e ciências.

Vale ressaltar que a busca pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), é uma realidade está muito presente nas escolas do Campo e da cidade em Teresina, uma vez que há programas para serem aplicados a cada ano, avaliações externas que as ranqueiam pelos seus resultados, sem uma preocupação mais específica sobre as necessidades da escola e do seu alunado, entre outras configurações impostas pelas políticas públicas estaduais ou municipais.

Amor perfeito, aponta o caminho percorrido na construção da identidade profissional como docente e como pedagoga em escolas de realidades diferentes. Pode-se inferir que, ao longo desses espaços-tempos existem ricas fontes de seu repertório de saberes, segundo suas trajetórias profissionais e pessoais. Outro fator de destaque na sua fala, trata-se do processo reflexivo que a professora faz, o qual permite acessar aos saberes, compreendendo que perpassam por fontes variadas que são construídas ao longo de sua trajetória.

Desse modo, os saberes mobilizados pelos docentes versam sobre Mobilização e construção/ressignificação de saberes sobre planejamento, avaliação, diretrizes e habilidades de leitura, interpretação e produção de texto com alunos do 4º e 5º ano e alfabetização. Percebe-se saberes diversos construídos no contexto da prática pedagógica, entre os quais identificamos com maior veemência os disciplinares e experiências e da formação profissional. Sobre isso, Tardif (2014, p. 13) afirma que “o saber não é um conteúdo fechado em si mesmo; ele se

manifesta através de relações complexas entre professor e seus alunos. [...] é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro”.

A intenção, entretanto, não é classificar os saberes e enquadrá-los como únicos para cada movimento da ação, visto que já se esclareceu no início da presente discussão, e que a perspectiva é reconhecer os sujeitos, suas histórias, seus saberes e a influência desses saberes na condução da prática pedagógica.

Para entender melhor a proposta de estudo, buscamos ampliar a compreensão sobre formações continuadas, as quais proporcionam ao docente refletir sobre a rotina do seu trabalho e sobre as práticas pedagógicas voltadas às especificidades das escolas do Campo, assumindo

Apointa-se a necessidade de um processo contínuo formativo dos/as docentes e pedagogos/as, voltado a reflexão sobre a prática pedagógica e os saberes, ao exercício docente, articulando teoria e prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que os/as participantes da pesquisa retratam sua prática pedagógica e seus saberes em pequenos trechos descritivos narrados. Os saberes se articulam na condução das práticas diárias na escola, de forma a conduzirem o pensamento reflexivo sobre suas ações pedagógicas cotidianas.

Reafirma-se a importância da formação continuada, mas de forma que possibilite aos profissionais exercitarem uma reflexão crítica, que os conduzam repensar sua prática. Nesse viés, não estamos negando a importância oferecida pelas secretarias de educação, apesar de fornecer uma proposta de formação padronizada e embasada em currículos fechados, em prol de uma cultura hegemônica, mas não se pode esquecer que a escola do campo é um espaço complexo onde os professores têm a oportunidade de fazer descobertas, refletir sobre sua prática, bem como desenvolver-se profissionalmente. Espaço que possui especificidades diferentes, que devem ser levados em consideração nos programas de formação continuada de professores, pois é nesse complexo saber/fazer do contexto escolar que os professores constroem e reconstróem a sua prática, ao refletirem sobre sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157 – 176, maio/ago. 2007.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

CALDART, Roseli Salete. Verbetes educação do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 257-267.

FRANCO, Maria A. do Rosário. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 19. ed. Paz e Terra: São Paulo, 2002.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, 2013.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PACHECO, José A.; FLORES, Maria Assunção. Formação e avaliação de professores. Porto: Porto Editora, 1999

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida: teoria e prática**. 2. ed. Tradução de João Quintela. Oeiras: Celta, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.