

## PENSAMENTO PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS: UMA ANÁLISE DE RELATÓRIOS E PLANEJAMENTOS DE UM BANCO DE DADOS

MILENA VENZKE KAADT<sup>1</sup>; DAIANE DA SILVA GOMES; SHAIANE PIZANI SILVEIRA<sup>3</sup>; RAFAELA DA SILVA DIAS<sup>4</sup>; MARTA NÖRNBERG<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Pelotas – milena\_kaadt@hotmail.com

<sup>2</sup>Universidade Federal de Pelotas – gomes.daiane@gmail.com

<sup>3</sup>Universidade Federal de Pelotas – shaianepizani@gmail.com

<sup>4</sup>Universidade Federal de Pelotas – diasrafa978@gmail.com

<sup>5</sup>Universidade Federal de Pelotas – martanornberg0@gmail.com

### 1. INTRODUÇÃO

Este estudo está atrelado ao projeto de pesquisa “Pensamento pedagógico e desenvolvimento profissional docente” (PPDPD) desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos sobre Aprendizagem da Linguagem Escrita (GEALE), vinculado à Faculdade de Educação-UFPEl. O projeto PPDPD analisa as racionalidades e as vontades que sustentam e organizam a prática pedagógica de professoras dos anos iniciais, participantes de processos de formação acadêmico-profissional, sistematizando características explícitas e implícitas de seu pensamento pedagógico. Para isso, o grupo organiza e analisa materiais de dois bancos de dados: Banco de Texto das Professoras (BTP) e o Acervo de Materiais Pedagógicos (AMP).

Este trabalho apresenta um recorte inicial de um estudo maior, cujo o objetivo é investigar sobre os indícios que fomentam o pensamento das professoras em sala de aula e qual a importância dos planejamentos prévios e dos relatórios para as mesmas. Inicialmente apresentamos uma perspectiva quantitativa das temáticas abordadas neste estudo em termos de volume de planejamentos e relatórios do estrato 2, do BTP. Na sequência, recorta-se uma amostra transversal com alguns destes planejamentos e relatórios para analisar o pensamento pedagógico das professoras.

A fundamentação teórica se ampara em FABRE (2004), MEIRIEU (2005), MIZUKAMI et. al. (2010), NÖRNBERG (2017), e NÓVOA (1992), cujos estudos contribuem para pensarmos as pesquisas que investigam os processos de aprendizagem da docência e visam a compreender quais as concepções de docência que as professoras dos anos iniciais têm de suas práticas pedagógicas.

Após essas considerações iniciais, é preciso destacar como entendemos o pensamento pedagógico dos professores e qual a importância de sua compreensão à prática docente e ao desenvolvimento profissional docente. Dentre os poucos estudos nesta área, MIZUKAMI et. al. (2010) afirma que diante à literatura atual sobre os processos de pensamentos dos professores, ainda é escasso encontrar estudos que abordem sobre as múltiplas variáveis que configuram e co-determinam os processos instrucionais que os professores fazem em sala de aula. Nesse sentido, investigar o que as docentes fazem em sala de aula, ou seja, como aprendem a ensinar implica em reconhecer que se trata antes de um processo dinâmico do que um acontecimento específico, pois este processo é marcado por uma complexidade de elementos: “afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, entre outros” (MIZUKAMI, 2010, p.48). Sendo assim, entendemos o pensamento pedagógico docente como sendo o processo de reflexão contínua ao qual as professoras experimentam em suas práticas educativas com vistas a aprimorá-las e nesse processo de desenvolvimento do pensamento emergem questões de ordem intelectual (formação científico-cultural e teórico-prática) e ética (a vontade, o querer, o agir)

Estudar sobre o pensamento pedagógico das professoras é o ângulo para que possamos refletir sobre o que está sendo feito em sala de aula. Representa

também uma possibilidade de contribuição para a qualificação dos cursos de formação continuada. Perante o exposto, FABRE (2004) nos ajuda a compreender o conceito de pensamento pedagógico dos professores sendo a reflexão em ação e sobre a ação, é uma forma de refletir sobre as coisas da educação, ou seja, onde as professoras, enquanto exercem sua função, conseguem traçar uma relação entre a teoria e a prática, juntamente com as atividades que estão sendo executadas. E, após essa ação, as docentes podem examinar/refletir sobre os motivos e razões que as levaram a agir de um determinado modo.

Ao falar sobre o contexto educativo, ao qual as professoras fazem parte, NÖRNBERG (2017) diz que são produzidos materiais de diferentes finalidades e formatos, tanto pelas professoras quanto pelas crianças, em sala de aula. Através da documentação e da análise desses materiais, podemos propor um exercício de reflexão sobre o pensamento pedagógico das professoras. Com a mesma intencionalidade, MEIRIEU (2002) diz que “a narrativa oral ou a escrita vem supor a intencionalidade pedagógica e reunir, em um momento extremamente valioso, o conjunto de dimensões do projeto de educar” (p.285), ou seja, o relato e a escrita encadeiam tudo o que se faz no ambiente educativo, o que emerge das experiências, mesmo que, às vezes, pareça um texto estranho, é por meio dele que se mostra o pensamento pedagógico enriquecedor para, talvez, a reconciliação do professor com sua prática e sua própria formação.

Dessa forma, há de se considerar o caráter singular de tais experiências educativas, visto que as docentes participantes deste estudo estão imersas num contexto escolar, institucional, político e social, onde as suas ações são fortemente marcadas por suas histórias de vida. Segundo NÓVOA (1992, p. 16),

*A resposta à questão, Porque é que fazemos o que fazemos em sala na sala de aula?, obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional.*

Portanto, analisar e compreender o pensamento pedagógico docente das professoras representa uma possibilidade de aperfeiçoamento dos processos de formação docente.

## 2. METODOLOGIA

O trabalho procurou analisar os planejamentos e os relatórios oriundos das professoras alfabetizadoras que participaram de um programa de formação continuada criada pelo governo em 2012 que se chama Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A UFPel ficou responsável pela coleta destes materiais e, hoje, depois da codificação e organização, eles estão disponíveis para análise. Neste recorte inicial, analisaremos materiais do estrato 2 do BTP, sendo ele formado por planejamentos e relatórios, especificamente do polo 1 do ano de 2014, que somam o total de 1.262 arquivos digitais.

A abordagem utilizada neste trabalho foi a pesquisa quantitativa (CRESWELL, 2010), para a descrição e orientação em termos de volume de cada temática, e a pesquisa qualitativa (CRESWELL, 2010), para definição de uma amostra transversal e realização de um cruzamento de alguns planejamentos e relatórios enviados, traçando hipóteses sobre os elementos achados.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa realizada se deu em um primeiro momento da análise quantitativa dos materiais do polo 1 de 2014, onde se tem um total de 1.262 arquivos que

estão dispostos de maneira digital no *Google Drive*, sob a guarda do grupo de pesquisa. Uma vez que estes arquivos estão divididos em 708 planejamentos e 554 relatórios, distribuídos entre um total de 12 turmas de formadoras de estudo diferentes. Cada turma tem um número variável de uma a 22 orientadoras de estudo. Esse conjunto de planejamentos e relatórios de cada turma contem práticas e conteúdos de formação relativos a 15 unidades de temáticas diferentes, além de materiais adicionais e/ou fotos.

Em um segundo momento, de análise qualitativa, procurou-se evidenciar algumas hipóteses sobre o pensamento pedagógico dessas professoras, de modo amplo, isto é, em linhas gerais, traçando alguns paralelos entre a quantidade de materiais enviados e não enviados e os materiais adicionais e/ou fotos entre as unidades. Com essa análise é possível perceber que 9 orientadoras de estudo acharam importante realizar uma retomada dos cadernos de linguagem, denominada unidade 10, sendo essa a temática do ano anterior, enviando seus planejamentos e relatórios. As unidades 12, 13, 14 e 15 foram temáticas abordadas apenas por algumas formadoras de estudo, tendo um número bem baixo de arquivos recebidos. É possível observar que 5 turmas não enviaram ou enviaram um número baixo de materiais em comparação as outras turmas. Qual seria o motivo disso? Algumas professoras priorizaram mais alguns assuntos do que outras, o que vai ao encontro do que discutem os autores do nosso referencial teórico, de que cada professora tem suas experiências, seu modo de pensar e por isso prioriza mais certos assuntos.

MIZUKAMI et al. (2010) discutem sobre as possibilidades que as professoras criam para suas aulas e possíveis reações de seus estudantes, que, neste caso, seriam as orientadoras de estudo para as professoras dos anos iniciais. Sendo assim,

*As imagens de aula normalmente se referem à localização de uma aula particular no amplo contínuo das aulas, sugerem testes ou checagens que permitem determinar como proceder e incluem, frequentemente, princípios pedagógicos, usualmente relacionados a teorias de aprendizagem. Variam amplamente de professor para professor e de contexto para contexto, em se tratando de um mesmo professor. Podem ser muito específicas ou vagas. De qualquer forma, como visualizações possíveis, desempenham papel básico na configuração do que ocorrerá em situações concretas de ensino-aprendizagem. (MIZUKAMI et al., 2010, p.69)*

É possível observar que as orientadoras de estudos tiveram esse olhar mais apurado e evidenciaram a necessidade de rever algumas partes dos conteúdos para com as professoras alfabetizadoras, enquanto algumas unidades foram revistas, outras não foram tão necessárias diante do julgamento da professora.

Sobre as unidades de um a oito, que dizem respeito às diferentes temáticas de matemática, a unidade um é a que mais tem arquivos, tanto planejamentos quanto relatórios. Será por conta de ser a primeira unidade trabalhada? Talvez a turma estava mais ansiosa e empolgada. Já a unidade 8 é a que menos tem arquivos. Nesse sentido, é possível ver o número de arquivos decaindo ao passar das unidades. Nessa mesma direção, observamos que poucas orientadoras de estudos enviaram os registros fotográficos e anexos.

Nesse sentido, NÓVOA (1992) cita os “três AAA que sustentam o processo identitário dos professores: *A de Adesão, A de Ação, A de Autoconsciência*” (p.16). E continua dizendo que a identidade não é uma propriedade, mas sim um lugar de construir a maneira de ser e estar na profissão, pois cada professor tem seu próprio processo identitário e cada um tem uma maneira específica de ser e se dizer professor.

Cada professora tem suas singularidades no seu fazer pedagógico e percebemos que há prioridades diferentes quando à forma de planejamento e registro, sendo alguns mais elaborados e outros não. As racionalidades que levam as mesmas a realizarem tal feito são inúmeras, isso dependerá de como cada uma se enxerga como professora e qual é a carga identitária dessa professora.

#### 4. CONCLUSÕES

A investigação no campo da formação de professores, sobretudo nas suposições das práticas e pensamentos pedagógicos, é muito relevante para a pesquisa neste campo. Precisamos valorizar o fato de que os professores são detentores de conhecimentos e o âmbar da educação brasileira. O professor precisa ser visto como pesquisador e precisa reconhecer a importância de registrar as suas práticas para conseguir realizar o movimento de reflexão sobre elas e deixar isso resgistrado para futuros pesquisadores que possam se interessar.

O pensamento pedagógico dos professores depende de diversas variáveis, e que ainda necessitam serem mais exploradas e estudadas pela literatura do campo. As questões emocionais e físicas estão fortemente ligadas no professorado e impactam diretamente em suas práticas pedagógicas diárias. Cada ser tem seu modo de pensar e agir, diante do que lhe é apresentado durante sua vida. São as experiências vividas que criam o que iremos ser e fazer e, o mais importante, como professores, o que e como iremos trabalhar nossas práticas pedagógicas, e com isso, conceber e organizar nossos pensamentos pedagógicos.

A partir do nosso estudo, podemos concluir que as turmas são heterogeneas na produção de material, as trajetórias individuais de cada docente podem ter influenciado nas escolhas feitas. Inúmeros são os elementos que podemos supor interferir na prática docente. Para a próxima etapa de estudo serão investigados, com maior rigor e detalhamento os possíveis motivos das escolhas das docentes.

#### 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FABRE, M. Existem saberes pedagógicos? In.: HOUSSAYE, J. et. al. **Manifesto a Favor dos Pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. Cap. 5, p.97-120.

MEIRIEU, P. Por uma pedagogia da promessa. In.: MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002. Cap. 7, p.255-286.

MIZUKAMI, M. G. N. et. al. Aprendizagem da docência: contribuições teóricas. In.: MIZUKAMI, M. G. N. et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processor de investigação e formação**. São Carlos: EduFSCar, 2010. Cap. 2, p.47-114.

NÖRNBERG, M. Formação de professores como ação humana: reflexão e escrita sobre a prática pedagógica em contextos de ensino e pesquisa. In.: CAMPOS, M. A. T; SILVA, M. R. (orgs.). **Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. Curitiba: Appris, 2017, p.165-178.

NÓVOA, António. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, cap. 1, 1992, p. 11-30.