PORQUE ENSINO DA FORMA COMO ENSINO? Um estudo da prática pedagógica de professores do ensino fundamental em Altamira-PA

Léia Gonçalves de Freitas[1]
Lídia da Cruz Silva Ribeiro[2]

RESUMO
Este artigo discute as questões do ensinar e aprender em práticas de professores do ensino fundamental no município de Altamira – PA. É resultado das discussões na disciplina Didática e formação docente acerca do saber-fazer pedagógico da turma de pedagogia 2010 do PARFOR, da Universidade Federal do Pará campus Altamira entre os dias 17 a 28 de julho de 2012. Todos os alunos são professores da rede municipal de ensino (zona urbana e rural na rodovia Transamazônica). A metodologia utilizada foi discussão em grupo onde todos os participantes puderam imprimir suas vozes a partir de sua experiência em sala de aula. Essa etapa foi dividia em três: inicio, meio e fim da disciplina. Em cada etapa os alunos/professores[3] receberam uma folha de papel em branco na qual responderam o questionamento **porque ensino da forma como ensino?** O objetivo geral foi refletir sobre a profissão do magistério considerando, na literatura educacional, aspectos relativos à formação, saberes e trajetórias profissionais. A discussão aconteceu em todas as etapas da atividade e serviu como avaliação da disciplina. Paralelo à execução das etapas os alunos foram lendo os textos base. Os resultado obtido foi: o saber-fazer docente em grande parte é orientado por diferentes Tendências Pedagógicas que dá suporte aos referencias teórico-metodológicos, apesar das dificuldades dos docentes em abordar e articular debates que envolvessem as categorias propostas para as analises, embora a atividade realizada possibilitasse abordar tais questões.
Palavras chaves: Prática Docente. Tendência Pedagógica. Saberes. Mediação

Why teaching how education? A study of the practice of teaching teachers of elementary education in Altamira-PA

ABSTRACT
This article discusses the issues of teaching and learning practices of elementary school teachers in the city of Altamira - PA. It is a result of discussions in the discipline Curriculum and teacher training know-how about the teaching of the class of 2010 PARFOR pedagogy, Federal University of Pará Altamira campus from 17 to 28 July 2012. All students are teachers of municipal schools (urban and rural areas in the Trans-Amazon Highway). The methodology used was group discussion where all participants were able to print their voices from their experience in the classroom. This stage was divided into three: beginning, middle and end of the course. At each stage students / teachers received a sheet of paper on which answered the question of how education because education? The overall goal was to reflect on the teaching profession considering, in educational literature, aspects of training, knowledge and professional careers. The discussion took place at all stages of activity and served as course evaluation. Parallel with the steps students were reading texts basis. The result was: the know-how teaching is largely driven by different trends Pedagogical that

[1] Professora da Universidade Federal do Pará – UFPA e aluna do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias da Universidade Estadual do Goiás – UEG. leiafreitas@ufpa.br
[2] Professora da Universidade Federal do Pará – UFPA e aluna do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias da Universidade Estadual do Goiás – UEG. lidiacribeiro2@gmail.com
[3] São chamados neste artigo de alunos/professores por serem todos professores da rede municipal de ensino do Município de Altamira – PA e neste momento são alunos.

supports the theoretical and methodological references, despite the difficulties of teachers to address and articulate debates involving the categories proposed for the analysis, although the activity performed would enable addressing such issues.
Keywords: Teaching Práctice. Pedagogical Trend. Knowledge. Mediation.

¿Por qué enseñar como la educación? Un estudio de la práctica de la enseñanza de profesores de educación primaria de Altamira-PA

RESUMEN

Este artículo aborda los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas de los maestros de escuela primaria en la ciudad de Altamira - PA. Es el resultado de los debates en la disciplina curricular y formación docente los conocimientos sobre la enseñanza de la clase de pedagogía PARFOR 2010, de la Universidad Federal de Pará Altamira campus 17-28 julio de 2012. Todos los estudiantes son los profesores de las escuelas municipales (áreas urbanas y rurales en la autopista Trans-Amazónica). La metodología utilizada fue la discusión de grupo donde todos los participantes tuvieron la oportunidad de imprimir sus voces a partir de su experiencia en el aula. Esta etapa se divide en tres: principio, medio y final del curso. En cada etapa los estudiantes / profesores recibieron una hoja de papel en la que respondió a la pregunta de cómo la educación porque la educación? El objetivo general era reflexionar sobre la profesión docente, teniendo en cuenta, en la literatura educativa, los aspectos de la formación, el conocimiento y las carreras profesionales. La discusión se llevó a cabo en todas las fases de actividad y sirvió como evaluación del curso. Paralelo con los pasos de los estudiantes estaban leyendo textos base. El resultado fue: el know-how de enseñanza se debe principalmente a las diferentes tendencias pedagógicas que apoyan los referentes teóricos y metodológicos, a pesar de las dificultades de los docentes para abordar y articular debates relacionados con las categorías propuestas para el análisis, aunque la actividad realiza permitiría abordar estas cuestiones.
Palabras clave: Práctica docente. Tendencia pedagógica. Conocimiento. Mediación.

Introdução

Porque pesquisar sobre a prática docente de professores do ensino fundamental? Porque discutir seu saber-fazer pedagógico cotidiano? São inquietações presentes no meu cotidiano, porém foi durante a disciplina Processos Pedagógicos, mediações e tecnologias do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias que elas tomaram forma. Entretanto essa pesquisa só foi possível no período de 17 a 28 de julho de 2012 momento em que ministrei a disciplina Didática e formação docente no curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, instituído pela Portaria Normativa MEC n° 9/2009 em Altamira – PA. Totalizando vinte e cinco alunos/professores da turma 002/2010.

A maioria desses alunos/professores mora e leciona na zona rural do município de Altamira – PA e nos onze municípios vizinhos. Geralmente eles não têm famílias nesta cidade polo e ficam hospedados em escolas municipais cedidas no período de férias pela Secretaria Municipal de Educação para atender essas especificidades. Municípios com até noventa quilômetros de distância de Altamira, optam por colocar a disposição dos alunos/professores ônibus que fazem o deslocamento todos os dias. Fato cansativo haja vista que a estrada Transamazônica é de chão batido e em péssimas condições de manutenção.

Quanto à metodologia adotada esta foi discussão sobre a problemática, **por que ensino da forma como ensino?** E teve três etapas que aconteceu no inicio, meio e fim da disciplina. Em cada etapa os alunos/professores recebiam uma folha de papel em branco na qual escrevia sobre seu saber-fazer pedagógico. A discussão foi feita em todas as etapas da atividade e serviu como avaliação da disciplina. Paralelo a esta atividade os alunos foram lendo os textos base dos autores: Libaneo (2000), Nóvoa (1995), Tardif (2010)dentre outros.

Esses autores foram importantes para o embate teórico-prático sobre os dados levantados durante a atividade. O primeiro livro selecionado para a leitura dos alunos foi Libâneo (2000). Tal escolha se deu porque para este autor, a prática escolar docente é a realização da ação concreta do trabalho do professor, haja vista que, ela traz em seu bojo

manifestações socioculturais e sociopolíticas que assegura às diversas funções sociais que lhes são impostas pela sociedade e constituídas pelos interesses das classes sociais antagônicas. Neste sentido a prática docente é permeada por determinantes que moldam o tipo de homem, de sociedade e de escola. Assim, o modo como os professores ensina, seleciona objetivos, conteúdos, avalia e organizam seu trabalho tem como suporte os "pressupostos teórico-metodológicos, explícito ou implicitamente" presente no saber-fazer dos docentes (LIBÂNEO, 2000).

Isso significa que os professores quase sempre têm sua prática baseada em referenciais pedagógicos que julgam ser adequada a execução de sua ação docente decorrente de sua formação, de experiências de colegas, ou mesmo de sua própria experiência. (TARDIF, 2010) .

Para Libâneo (2000) há professores que são capazes de explicar suas escolhas teóricas - metodológicos e de perceber o sentido mais amplo de sua prática. Por outro lado existem aqueles que tendem a seguir modismo sem qualquer análise crítica sobre tal escolha (LIBÂNEO, 2000).

Libâneo (2000) afirma ainda que mesmo diante de tais incongruências, a classificação, descrição e estudo das tendências pedagógicas por um lado, dá ao professor a possibilidade de avaliar sua ação docente, haja vista que mediante tais procedimentos o educador consegue pautar seus saberes práticos em referenciais teóricos capazes de explicar a realidade dada de forma crítica e contextualizada. Por outro lado, a educação escolar assegura ao educando formação cultural e cientifica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura e suas manifestações.

Nesta perspectiva é preciso que a escola contribua para construção de uma nova postura ético-valorativa: direitos humanos, justiça, solidariedade, honestidade, reconhecimento da diversidade e da diferença, respeito à vida entre outros. E ao professor é atribuído à tarefa de criar situações que promova aprendizagem escolar através da introdução dos alunos nos significados da cultura e da ciência.

Ao contrário, a escola se manifesta como manufatureira, abdicando da possibilidade da construção do conhecimento culturalmente significativo (ALVES, 2005 p. 4). Destarte, o novo modelo de organização do trabalho docente deve ser aberto às exigências da

contemporaneidade, deve atender e responder às necessidades sociais com recursos mais avançados oriundos dos meios de comunicação de massa, pela informática, pela automatização e a reintrodução das obras clássicas no trabalho didático. Isso permite:

1. **A escola** rever sua produção e função social até a especificamente pedagógica;
2. **Aos professores**, uma revisão do seu trabalho e de sua própria organização sociopolítica;
3. A produção de um **conhecimento culturalmente significativo** quer seja pela recuperação histórica do conhecimento, quer seja pela agregação de funções que vem sido atribuída pela sociedade ao conhecimento escolar (ALVES, 2005).

Segundo Alves (2005 p. 265) na sociedade contemporânea "já não há mais espaço para os jovens senão na escola" por isso é urgente o surgimento de uma nova instituição social que possa "cobrir todas as necessidades do desenvolvimento de crianças e de jovens ou a refuncionalização do estabelecimento de ensino no intuito de que se capacite para tal". Que destrua a escola manufatureira que tem se revelada ineficiente para assumir funções sociais que a contemporaneidade impõe, bem como a função especificamente pedagógica que lhe é própria.

Mas o que temos presenciado nas últimas décadas é a reprodução do parasitismo escolar. Isso ocorre quando não se aprofunda a discussão, questionamento, análise e crítica sobre a questão da organização do trabalho didático. Desse modo, os professores continuam por realizar na prática à velha escola manufatureira. (Op. Cit). Ficando assim o saber-fazer pedagógico dos professores preso a normatizações impostas pelos regulamentos e prescrições legais que mais burocratiza a organização do trabalho, do que ressignifica-o.

Analise e discussão dos dados

Discutir sobre o ensinar e aprender em prática de professores e seu processo de saber-fazer não foi tarefa fácil, pois à medida que a experiência em sala acontecia fomos percebendo que ficava mais complexo responder ao problema porque ensino da forma como ensino. A priori percebemos que nosso público alvo não havia feito qualquer exercício nesta direção: analisar sua própria prática pedagógica. Pois no ato da proposição

da atividade os alunos/professores estavam poucos a vontade para escrever sobre si, mesmo com experiência entre três a dez anos no magistério. Tivemos então que refazer nosso caminhar metodológico.

Nesse primeiro momento em coletivo optamos por apresentações individuais onde elas falavam sobre seu trabalho em sala de aula na sua comunidade: O que fazia, como fazia, como lidava com os recursos didáticos e quais saberes tinha desenvolvidos nesses anos de experiências. Foi nesse momento que tivemos maior riqueza de detalhes.

Nas suas falas percebemos que o primeiro contato do professor com a escola é marcado por medo e insegurança. A imagem que se tem do ser professor/a é velha, tradicional e nebulosa. Porém este medo é superado aos poucos.

> Quando comecei dar aula era tímida, tinha vergonha, passei por dificuldades, agora procuro desenvolver meu trabalho e pronto (profª. 1)
>
> Era tímida e contedista, usava poucos recursos, para mim o essencial era que a criança soubesse ler e escrever (profª. 21)
>
> Era preocupada, me sentia perdida, numa reunião de encontro pedagógico fiquei muito empolgada, mas me decepcionei me senti sozinha. Sem ajuda. (profª. 13)
>
> Sentia-me desabrochando, despertando para docência, cheio de teoria e dúvida, a sala de aula para mim era um espinho, pedia sempre ajuda, mas quase nunca tinha. (prof. 4)

Neste ínterim, a docência para os professores iniciante pode ser triste, traumatizante. Os professores sempre têm duvidas de como agir, o que ensinar e como ensinar. Este momento para Libaneo (2000) é impar e necessita ser acompanhado de perto pela equipe pedagógica da escola. O professor precisa se sentir seguro no seu cotidiano profissional. Precisa aprender que a docência pode ser apaixonante e jovem. Aberta e livre. Pois,

> O processo de ensinar não tem nada haver só com o conteúdo. Tem haver também com o relacionamento professor-aluno [...] tem haver com planejamento, aprendizagem minha também. Tem haver com a vida dos sujeitos (profª 15)
>
> Ensinar é construir conhecimentos. Pra mim a sala de aula é como um canteiro de obras onde todos trabalham, por isso amo ser professora (profª 16)
>
> Compreendo que a educação abrange um campo extensivo de conhecimentos adquiridos [...] que vai desde a infância até a fase adulta,

> portanto o ser humano esta sempre em processo de aprendizagem [...] e ser professor é ser o mediador de tudo isso. (profª 22)

Sendo assim, a docência para Libâneo(2000) , Nóvoa (1995) e Tardif (2010) é algo que mobiliza os sentimentos, por isso deve ser renovada, ressignificada diariamente. No entanto o professor deve refazer seu caminhar pensando num magistério pulsante e imantado que seduz, mas traz também compromissos e responsabilidades que exige saberes como: didático-pedagógico — e o saber sensível, esses saberes são responsáveis pela ação docente no cotidiano escolar e são elementos que compõem a sua ação enquanto mediadora de determinantes socioculturais, políticos, econômicos e estéticos... "Isso implica em pensar o processo pedagógico de modo crítico, construtivo e criativo". (D`ÁVILLA, 2002 p. 33). Enfim, é necessário pensar o quê e como ensinar a partir das intenções pedagógicas que se tem cotidianamente. Tais intenções foram sendo abordada concomitante a atividade prática.

Foi assim que avançamos para a segunda etapa da atividade. Agora já familiarizados, os alunos/professores escreviam com maior propriedade e leveza sobre seu saber-fazer pedagógico. Um fator determinante para esse processo foi o embate teoria-prática realizado em sala de aula. Eles tiveram oportunidade de analisar suas ações cotidianas a partir dos referenciais teórico-metodológico e até se posicionavam sobre suas escolhas.

Diante disto, foi proposto a eles trabalhar com as seguintes categorias: 1) tendências pedagógicas; 2) formação e saberes docentes; 3) recursos didáticos e mediação, que foi analisada posteriormente neste artigo. Dando sequência assim a segunda e terceira etapa dessa atividade que seguiu o mesmo roteiro preestabelecido até o dia 28 de julho de 2012, data que se encerrou as aulas na referida turma.

De posse dos dados percebemos que o ensinar dos alunos/professores estavam sempre pautados em tendências pedagógicas diversas, mas a Libertadora de Paulo Freire era a mais visível. Dos 25 participantes da atividade 16 afirmaram pautar suas experiências docentes na tendência Libertadora. Seria porque a maior parte desses alunos são professores na zona rural e trabalham com forma de organização do ensino em multisseriado? Não sabemos ainda, é um problema que merece pesquisa noutro momento. Para, além disso, o importante é que os alunos/professores identificam tais tendências e

consegue relacioná-las a sua prática. Reforçando assim o argumento de Libâneo (2000), quando diz que nossa prática quase sempre é baseada em tendências pedagógicas. Tal assertiva foi evidenciada nas falas abaixo.

> Adoto minha prática docente na corrente libertadora de Paulo Freire, por que ela não ensina só o aluno a ler e escrever, mas contribui na vida do cidadão um conhecimento de reconhecimento dos seus direitos. (Profª 12)
>
> Busco embasar minha prática na teoria progressista libertadora. (Profª 25)
>
> Ensino da forma como ensino porque acredito que na troca de conhecimento, o centro de tudo isso é a relação professor/aluno, logo sou uma professora que compactuo com os ideais da escola nova (profª 16)
>
> Ensino da forma como ensino porque acredito que a educação pode mudar as pessoas, e as pessoas podem mudar o mundo – Freire. (profª 6)
>
> A escola deve adequar-se as necessidades do aluno e o aprendizado deve acontecer de forma livre, por isso acho que sou progressista (profª 13)
>
> Trabalho muito a importância do conteúdo para a formação intelectual do sujeito [...] acho que esse é o papel da escola (prof. 18)

No entanto, Libâneo (2000) afirma que, qualquer que seja a tendência escolhida, estas não se manifestam de forma pura nas atividades cotidianas do professor, pois ao ensinar o professor nem sempre consegue captar a essência teórico-prático destas tendências, seja por limitações da própria formação, ou por limitações dos saberes experienciais direcionadas ao processo de aprendizagem e ensino que em grande proporção é destoado das situações concretas de sala de aula, não formando assim um quadro de referência para orientar sua prática. (LIBÂNEO, 2000)

Tardif (2010) afirma que geralmente esses saberes são reflexos de nossas intenções pedagógicas e das ações cotidianas de nossos formadores, pois o ato de ensinar consiste na relação direta e continuada com pessoas concretas sobre as quais exercemos influências e somos influenciadas por estes.

> A forma como ensino é da forma como aprendi no magistério (profª 23)
>
> Ensino usando o saberes que aprendi nos cursos de formação da SEMEC com auxilio da matriz de hablidade[4](profª 13)

[4] Matriz de habilidades é um guia de orientação de conteúdos, competências e habilidades dada aos professores do município de Altamira – PA, zona urbana. Trata-se de um passo do programa Rede Vencer do Instituto Airton Senna política de educação adotada pela rede municipal.

> Meus saberes são construídos pelas comunidades em que trabalho. (prof. 14)

> A forma como desenvolvemos nosso trabalho em sala de aula não depende somente de uma formação acadêmica, mas também depende dos saberes adquiridos tanto na vida cotidiana como na vida profissional . (profª 19)

Vieira apud Santana (2004) afirma que a forma como os professores se posicionam em sua prática docente deriva, em larga medida, das experiências vividas, interpretadas e reelaboradas ao longo de suas existências e dos próprios contextos de formação pessoal e profissional. Destarte,

> [...] se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela vai se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu ethos, suas idéias, suas funções, seus interesses, etc. (TARDIF, 2010 p. 56-57).

Tardif constata que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, pois vários deles são de certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, uma vez que provêm de lugares sociais anteriores à carreira ou fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros procedem das universidades; outros provêm dos pares, dos cursos de especialização, mestrados e doutorados e outros ainda são oriundos da instituição ou do estabelecimento de ensino que trabalham.

O saber-fazer docente também é formado na escola. Daí sua compreensão como palco de ações e reações. A escola é constituída por características políticas, sociais, culturais e críticas. Ela é um sistema vivo, aberto. É neste ambiente de produções que estamos inseridos como pessoa, professores, educadores.

Para Kenski (2001) a escola é polifônica, cheia de som, vozes e ecos que provoca lembranças, imagens, cores, cheiros. Na escola temos movimento, músicas, gritos, brigas, palavras e palavrões. São linguagens diferenciadas que nos diz como somos o que queremos e o que não queremos. São linguagens múltiplas que impregnam todo seu perímetro interno e externo.

A escola é espaço educativo, ambiente que influencia a aprendizagem dos alunos. É um lugar ímpar para o reconhecimento do ser em sua plenitude, mas também pode ser opressora, discriminadora e destruidora de direitos.

Uma compreensão mais apurada da escola na vertente apontada por Kenski (2001) precisa ser feita, pois as mudanças atuais nos modos do saber-fazer pedagógico exigem novos posicionamentos e ações cotidianas dos professores, haja vista que a escola sofre com mudanças de toda ordem: econômica, políticas, cultural e social. O não reconhecimento dessas mudanças implica numa organização do trabalho docente engessado e a situação dos professores fica segundo Esteves (1995 p. 97)

> comparável à de um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a que sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna cheias de interferências ideológica e econômica, colorida e fluorescente, culta, clássica e severa. A primeira reação dos atores seria a surpresa. Depois tensão e desconserto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar com o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? Continuar a recitar os versos, arrastando largas roupagens, em metade de um cenário, cheios de luzes intermitentes? Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? Pedir ao público que deixe de rir para que ouçam os versos? O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os atores que dão a cara. São eles, portanto, quem terá de encontrar uma saída airosa, ainda que não vejam os responsáveis. As reações perante esta situação seriam muito variadas: mas, em qualquer caso, *a palavra mal estar* poderia resumir os sentimentos deste grupo de atores perante uma série de interferências mercadológicas e circunstâncias imprevisto-previstas/legal que os obrigam a fazer um papel ridículo.

Todas essas mudanças para Libâneo (2000) traz novas exigências da profissão docente que vai desde o uso de mídias e tecnologias até a própria reestruturação da escola. São exigências postas pela sociedade do conhecimento que sem medida vem ditando regras para os professores em seu sentido mais amplo, seja na definição de currículos e formação docente, recursos didáticos, prática docente ou a organização do trabalho pedagógico.

Quanto à formação Faleiros (2006) diz que esta vem acontecendo pautado num currículo funcionalista próximo dos moldes fordista e não contempla o processo de organização de ações formativas, crítica das relações de trabalho que contribui para geração de alternativas sociopolíticas de transformação das condições de vida e trabalho

dos sujeitos. Situação nevrálgica, pois para Faleiros (2006) a prática docente é social e cultural, é produto de significados e saberes discursivos e não discursivos que transforma ação improdutiva em produtiva, que se corporificam em instituição, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, e modos de ser dos sujeitos.

Neste enquadre é que o saber-faazer docente se configura em "formas de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, tendo uma orientação prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (ARRUDA, 2007 p.6). Por saber-fazer docente Martinic, (1994) apud Oliveira, (2008) compreende os processos de comunicação do fazer cotidiano, reconhecidas como um saber prático que liga um sujeito-objeto-meio. É reconhecido como conhecimento da prática, pois se referem à construção de saberes sociais e culturais que envolvem as dimensões cognitivas, afetivas e sociais, produzindo e determinando comportamentos estabelecidos coletivamente.

Segundo Martinic, (1994) apud Oliveira, (2008 p. 11),

> o estudo dos saberes produzidos por esses atores em seu cotidiano sociocultural é significativo para compreensão da prática educativa [...] pois os saberes expressam o que socialmente um grupo ou uma sociedade institucionaliza como real.

São estratégias desenvolvidas por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente (CANDAU, 2001).

Nesta assertiva, o saber-fazer surge através das mediações sociais, onde os sujeitos socializam normas, crenças e valores do grupo social, gerando um coletivo com identidade e lógicas de pertença. Outro aspecto importante para a leitura das questões cotidianas a partir da prática docente é a compreensão da conceituação da identidade e da diferença. As identidades individuais e grupais não são simplesmente definidas, são construídas nas e por meio das relações sociais estabelecidas a partir de arenas de disputa (SILVA, 2000). Portanto, identidade e diferença se constroem na relação, sendo essa relação que define quem é uma pessoa ou como está sendo em um determinado momento, como ela se relaciona com o outro, com o grupo e consigo mesma.

Nesta perspectiva o saber-fazer docente é aqui compreendido como elaborações sócio-cognitivas e afetivas, enraizadas na realidade social, cultural e histórica ao mesmo tempo em que contribuem para construir esta mesma realidade, dando sentido às práticas sociais e culturais. Assim, é sempre conhecimento prático fazendo e dando sentido às práticas sociais. É também individual e coletivo por ser uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, não havendo separação entre sujeito, objeto e meio em sua produção, haja vista que os elementos da prática não apenas exprimem relações socioculturais, mas contribuem para constituí-las (CANDAU, 2001).

No que se refere a categoria recursos didáticos e mediação para melhor compreensão e análise foi subdividida em: a) recursos didáticos; b) múltiplas linguagens; c) mediação didática. Quanto aos recursos didáticos observamos que todos os vinte e cinco alunos/professores participantes da atividade usam variados recursos dentre eles cita-se: cartazes, vídeos, livros de história infanto-juvenil, fantoches, blocos lógicos, brinquedos, quadro, giz, revista cola, pedras, sementes e o livro didático.

Neste último recurso os professores foram unânimes em afirmar que utiliza o livro didático todos os dias. Nesta perspectiva D'ávila (2002), diz que o livro didático vem ocupando lugar de destaque no processo pedagógico dos professores, quer seja por comodismo, falta de outros recursos mais estimulantes ou falta de formação pedagógica. Para D`avilla (2002) o livro didático vem ditando as regras do processo educativo, ou "eclipsando" o trabalho docente no que tange aos objetivos, conteúdos, planejamento de ensino, metodologias, avaliação e recursos didáticos. Isto representa um sério risco a autonomia docente, pois ao ser tomado como único instrumento de trabalho este engessa um ritual de doutrinamento, não estimula o pensamento crítico e transformador da prática pedagógica. Quanto às múltiplas linguagens utilizadas pelos alunos/professores em sala de aula estes se manifestam assim:

> Para ensinar uso também a linguagem corporal através das músicas, das danças, que busco na cultura dos educandos (profª 2)
>
> Uso a música, o teatro, a mímica [...] que aproveito bem no espaço da educação infantil. Falo com propriedade (profª 8)
>
> Trabalho com educação especial, por isso uso muito a tecnologia que me são disponíveis (profª 10)

> Trabalho com a música para estimular a necessidade e a importância do ouvir, entender e o aprender (a memorização) e a recreação para o desenvolvimento do corpo e da mente (profª 22)

Para Kenski (2001 p. 123), múltiplas e diferenciadas são as linguagens metodológica dos professores na escola. São linguagens que "transforma o racional em afeto" que nos mobiliza, nos faz sentir saudades e nos faz construir diversas histórias: pessoais e coletivas. Múltiplas são as linguagens do ensinar e do aprender, pois nos faz abrir-se para o mundo, para a vida.

Utilizar essas múltiplas linguagens para Kenski (2001) exige do educador competências técnica, ética e sociopolítica que é compreendida por autores como Cury, Candau, Mello e Saviani apud D`ávilla como competência mediadora. Para Saviani apud D'avilla (2002) a mediação na prática docente tem como objetivo o empoderamento dos indivíduos para sua atuação no meio social ao qual estão inseridos. Para Cury apud D'avilla (2002) as medições expressam relações sociais concretas e eliminam as práticas sociais, portanto a mediação tem um caráter ideológico e traz consigo a contradição: tanto vela como pode revelar.

Entretanto a mediação exerce papel importante na relação professor aluno. Ao professor cabe assumir sua dimensão política do seu saber – fazer pedagógico, pois a mediação é responsável pelas dimensões da interação do sujeito com o conhecimento bem como da interação pessoal, da interação entre as instituições e entre próprios sujeitos. (MARTIN- BARBERO, 1995). Em relação a interação proporcionada pela mediação esta para Goméz (1997 p. 128) pode ser material (como se chega a esta interação) ou simbólica (produção do sentido e significação). Neste ínterim a interação professor-aluno-conteúdo condiciona a produção simbólica que resulta num novo conhecimento: aprendizagem.

A partir do exposto D`ávilla (2012) assevera que a mediação expressa pelo professor é a mediação didática, na escola ela apresenta três faces da prática docente: 1) boazinha cujo conteúdo é o amor devotado aos alunos; 2) perversa, onde o professor aparece como acusador da vítima — o aluno; 3) bom senso, onde a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno são de fato importantes para o professor.

As falas dos alunos/professores expressam essa ação de forma clara quando afirmam que:

> A mediação ocorre no processo de aprendizagem professor e aluno onde ocorre uma relação de igual para igual. (profª 1)
>
> Medio no sentido de ver o aluno com olhar diferente dos olhares dos outros [...] gosto de passar os conteúdos com clareza para os meus alunos, por isso estabeleço uma relação didática com os recursos que opto por usar em uma aula(profª 12)
>
> Foco minha mediação na afetividade (profª 17)
>
> Faço a mediação do recurso, do objeto de estudo com o educando com responsabilidade, pois acho que é o educador que deve imaginar, organizar e orientar o aluno de forma clara para que o trabalho seja mais aproveitado na sua intenção (prof. 18)
>
> Sou amigável, coerente e amorosa e quero um ambiente escolar acolhedor e aconchegante, por isso penso que a mediação deve estar pautada no acolhimento (profª 19)
>
> Pra mim os conteúdos devem estar contextualizado com a realidade, assim estabeleço a mediação pensando nisso (profª 22).

No entanto, a mediação didática para D`avilla (2002) deve ser tradutora dos saberes produzido pelos fundamentos das disciplinas práticas e fundamentos educacionais, pois a relação com o saber é midiatizado pela mediação cognitiva e a mediação didática que torna o saber desejável ao sujeito.

Lenoir apud D`avilla (2002) compreende a mediação didática como uma construção social e de ordem simbólica. Neste sentido, o contexto escolar deve ser visto pelo viés externo – o contexto social mais amplo. “Nesse cenário, muito mais que a passagem de conteúdos ou a competência técnica, capaz de dotar o professor de instrumentos para a elaboração de um contradiscurso sob a ótica dos injustiçados” (Op. Cit p. 21), a escola deve fazer mediação também com a cultura dos educandos.

Cultura na sua forma mais ampla, compreendida aqui na concepção de Bhabha apud Alves (2011 p. 41) “sempre dinâmica e em transformação, resultado de hibridismo, negociações e traduções – além de processos e produtos é também projeto, como reivindicação, como enunciação, como diferenciação”.

Conclusão

O saber - fazer docente segundo Tardif (2010) é resultado da prática social do educador, da formação e das escolhas teórico-metodológica. Porém, é importante ressaltar que as "decisões pedagógicas não são autônomas e sim dependentes historicamente das relações da educação com a produção" (MONTAGNINI; SUANNO, 2011 p. 178). Resquícios de um modelo fordista que não contempla as condições de vida e trabalho dos sujeitos (FALEIROS, 2006).

Nesta perspectiva, para Montagnini; Suanno (2011) o saber-fazer dos educadores apresenta três paradigmas que são resultante de sua formação e profissionalização: 1) tradicional - que tem como foco o professor formador e no que se refere à aprendizagem, "historicamente não há registro de preocupação significativa" (Op. Cit. p. 179); 2); 2) Da racionalidade técnica - percebe o processo de ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática – privilegia a questão da organização objetiva e racional da educação. Isso requer esforço cientifico do professor e 3) Dimensão político-social – trata-se da abordagem do processo de ensino-aprendizagem que privilegia a organização social, política, cultural, ideológica, econômica da educação, isto é, situa-se para além do imediatismo educacional uma vez que impregna todo a prática pedagógica.

Sendo assim, o saber-fazer docente é plural, por isso deve ser compreendido nas dimensões: profissional, pessoal e organizacional. Na dimensão profissional o que define o professor é sua identidade profissional, sua formação inicial e continuada e as exigências posta pela sociedade; na dimensão pessoal, temos o desenvolvimento do professor como sujeito histórico, político, social e cultural. E requer compromissos com a docência. Já na dimensão organizacional a base de análise é a viabilização do trabalho real do professor (TARDIF, 2010).

Neste processo de compreensão do saber-fazer docente, é necessário analisarmos as concepções que estão por trás do modo como os professores leciona. Ou seja, como o sistema educacional está gestado. Suas normatizações, regulamentações e regulação das políticas públicas. Por outro lado, o trabalho docente direta ou indiretamente interfere na produção do imaginário das crianças, a partir dos valores, comportamentos, atitudes,

normas e padrões culturais. Sob esta ótica a prática docente é social e cultural, pois é produto de significados e saberes discursivos e não discursivos que transforma a prática improdutiva em produtiva que se corporifica em instituição, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, e modos de ser dos sujeitos (TARDIF, 2010).

Desse modo, ao professor cabe a tarefa de fazer a mediação teórico-prático do conhecimento adquirido na formação e nas suas experiências pessoais e profissionais, bem como mediar à relação objeto-conhecimento-sujeito, no sentido de promover um conhecimento com base na realidade sociocultural de seus alunos. Situação não percebida nos resultados da atividade. Pois, nas entre linhas de suas falas o que sobressaio foi uma dimensão estritamente técnica e burocrática da docencia, apesar da grande maioria se classificar como libertadores.

Percebemos também a necessidade de se repensar o saber-fazer pedagógico dos docentes a partir do seu processo de formação e profissionalização, principalmente no que diz respeito ao questionamento do ensinar e aprende das práticas pedagógicas. Neste sentido é perceptível a necessidade de ruptura aos modelos pré-estabelecidos e práticas ocultas desenvolvidas no interior da sala de aula, o qual engessa o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, detectamos dificuldades dos docentes em abordar e articular debates que envolvessem as categorias propostas para as análises, embora a atividade realizada possibilitasse abordar tais questões. Bem como identificar e diferenciar teoricamente as metodologias didáticas adotadas por eles no seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**.3ª Ed. Revisada. Campinas, SP: 2005

ALVES. Nilda. Crises e escolas; didática, práticas de ensino e currículo. In. LIBÂNEO. José Carlos. SUANNO. M. V. R. **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED,2011.

ARRUDA. Angela . **Teoria das representações sociais e teorias de gênero**. Cadernos de Pesquisa n. 117. P.127-147, novembro/2002

CANDAU. Vera: Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro : DP&A., 2002.

CANDAU. Vera Maria (Org). **Linguagens, saberes e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____.**Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação. v.13, n.37, jan-abril, 2008.

D'ÁVILLA. Cristina. **Ruim com ele pior sem ele? A mediação docente e o suo do livro didático na sala de aula.** Salvador:UFBA, 2002) tese de doutorado

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: Nóvoa, Antonio (org). **Profissão Professor**. Porto Editora. (Coleção Ciências da Educação), 1995.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Formação de educadores (as): subsídios para atuar no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: MEC/SECAD.Florianópolis. UFSC/SEAD, 2006.

FREIRE. Paulo. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

GÓMEZ, Guillermo Orozco. **Las investigación en comunicación desde La perspectiva cualitativa.** Guadalajara: Universidad Nacional de La PLata: IMDEC, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo, Cortez, 2000. - (Coleção Questões da Nossa Época; v.77).

KENSKI. Vani Moreira. Múltiplas linguagens na sala de aula. In. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

LIBANEO. José Carlos. **A democratização da escola pública: pedagogia social critico dos conteúdos,** São Paulo: Loyola. Texto em formato eletrônico. (2000)

_____**Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 2000.

MARTIN-BARBERO. Jesús . America Latina e os anos recentes:o estudo da recepção em comunicação social. São Paulo: Brasiliense, 1995 (p.39-68)

MONTAGNINI. Marilza Luzia. SUANNO. Marilza Vanessa Rosa. Formação pedagógica de professores universitários: ressignificação da atuação docente. In. LIBÂNEO. José Carlos. SUANNO. Marilza Vanessa Rosa. (Org.). **Didática e escola em uma sociedade complexa.** Goiânia: CEPED, 2011.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA. Ivanilde Apoluceno de (org). **Cartografias ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas cotidianas de alfabetizadores amazônicas. Belém: EDUEPA, 2008.

SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTANA, P. **Professoras negras: trajetórias e travessias**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004. 231p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10ª. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

VALENTE, A. L. **Ação afirmativa, relações raciais e educação básica.** In: Revista Brasileira de Educação. Nº 28. Jan /Fev /Mar /Abr 2005, p. 62-76.