



ESTRATÉGIAS DE ENSINO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: COMPREENSÕES A PARTIR DE PUBLICAÇÕES NO SITE DA ANPED

TEACHING STRATEGIES AND PEDAGOGICAL PRACTICE IN ELEMENTARY EDUCATION: COMPREHENSION FROM PUBLICATIONS ON THE ANPED WEBSITE

Cláudia Renata Aparecida de Oliveira Sabino¹
Deolinda Armani Turci²

RESUMO: Este artigo visa compreender o uso dos termos estratégia de ensino e prática pedagógica em produções acerca do Ensino Fundamental. A pesquisa, de caráter exploratório, teve como foco trabalhos publicados nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ocorridas em 2015, 2017 e 2019. Metodologicamente, selecionamos sete textos utilizando os termos-chave: prática pedagógica; estratégias de ensino e métodos de ensino. A análise dos textos selecionados apontou que o conceito de estratégia de ensino é usualmente utilizado para se referir aos instrumentos, técnicas e atividades frequentemente vinculados à prática pedagógica. Respaladas pela análise dos resultados e bibliografia consultada, consideramos que o uso de variados termos que apresentam significados semelhantes pode dificultar a compreensão dos professores acerca do conceito e da aplicação das estratégias de ensino.

Palavras-chave: Estratégias de ensino; Práticas pedagógicas; Ensino fundamental.

ABSTRACT: This article aims to understand the use of the terms teaching strategy and pedagogical practice in productions about Elementary Education. The research, of an exploratory nature, focused on works published at the national meetings of the National Association of Graduate Studies and Research in Education that took place in 2015, 2017 and 2019. Methodologically, we selected seven texts using the key terms: pedagogical practice; teaching strategies and teaching methods. The analysis of selected texts indicated that the concept of teaching strategy is usually used to refer to instruments, techniques and activities frequently linked to pedagogical practice. Supported by the analysis of the results and consulted bibliography, we consider that the use of varied terms that have similar meanings can make it difficult for teachers to understand the concept and application of teaching strategies.

Keywords: Teaching strategies; Pedagogical practices; Elementary School.

INTRODUÇÃO

A partir de estudos bibliográficos elaborados para a compreensão dos termos “estratégias de ensino” e “práticas pedagógicas” voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, percebeu-se que o termo “estratégias de ensino” é frequentemente utilizado como um “elemento” da prática pedagógica, podendo também ser associado a métodos, instrumentos, recursos e/ou técnicas voltadas para o ensino.

¹Cláudia Renata Aparecida de Oliveira Sabino, Mestra pelo Programa de Mestrado em Educação e Formação Humana da FAE-UEMG,

²Deolinda Armani Turci, Doutora em Psicologia pela UFMG, professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais.



Contudo, encontramos na literatura concepções que apontam para o fato de as estratégias de ensino se utilizarem dos instrumentos e recursos para que se possa alcançar os objetivos de aprendizagem propostos, porém as estratégias não estariam especificamente situadas nesses instrumentos, recursos e técnicas, mas sim na organização do ensino cuidadosamente pensado, não podendo ser entendidas especificamente como um sinônimo desses termos.

Em Roldão (2009, p. 68), por exemplo, identificamos que estratégia de ensino é “[...] uma concepção global, intencional e organizada de uma acção ou conjunto de acções tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagem visadas”. Por sua vez, Vieira e Vieira (2005, p. 16) afirmam que “[...] o termo estratégia de ensino/aprendizagem reporta-se a um conjunto de acções do professor ou do aluno orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista [...]”.

Dessa forma, “o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem” (ROLDÃO, 2009, p. 57). Para a autora, o planeamento intencional das acções de ensino conduz à possibilidade de que a compreensão e o desenvolvimento da aprendizagem por parte do aluno, conforme os objetivos pretendidos pelo docente em cada situação, possam acontecer. Não se pode desconsiderar, entretanto, que é preciso haver, também, a construção e o empenho do aluno, isto porque o processo de ensino e aprendizagem está condicionado àquele que ensina – o professor – e àquele que aprende – o aluno.

Ao ensinar, deve-se definir o melhor modo para que os alunos se apropriem de um determinado conhecimento, considerando que o ensino é destinado àqueles alunos, e não a outros, ou seja, é necessário avaliar os interesses, os conhecimentos sociais, o conteúdo que já trazem consigo e o modo como interagem com eles, dentre outros aspectos. Desse modo, é preciso que os alunos estejam conectados com o professor durante a aula, que participem e se empenhem. Para isto, a estratégia utilizada pelo professor precisa ser capaz de instigar, motivar e envolver o aluno para que este se dedique e seja capaz de compreender o conteúdo ensinado e desenvolver as habilidades a ele relacionadas.

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem está organizado da seguinte forma: identificação dos conhecimentos prévios dos discentes; definição de objetivos de aprendizagem pretendidos; planeamento e operacionalização da estratégia global mais apropriada para a aprendizagem dos estudantes na situação; e seleção dos instrumentos e técnicas mais adequados para auxiliá-los no desenvolvimento do que se pretende executar. Ressaltando, porém, que tais técnicas e instrumentos não são a estratégia de ensino em si, esta é caracterizada pela estratégia global planejada, o modo como o professor irá apresentar o conteúdo, os passos que pretende seguir para que os alunos compreendam, conforme explicitado a seguir (ROLDÃO, 2009, p. 29):

Num outro plano podemos distinguir a *estratégia global* em que vamos insistindo, da *exploração estratégica de um conjunto de acções* que na minha perspectiva designaria de preferência por *sub-estratégias*, que envolvem o recurso a diversas *técnicas de ensino*, concretizadas em *actividades organizadas* [...]. Uma estratégia justifica-se sempre, no plano da *concepção*, pela resposta às questões: *como* vou organizar a acção e *porquê*, tendo em conta o *para quê* e *para quem*? A um segundo nível, *instrumental*, operacionaliza-se respondendo à questão – *Com que meios, actividades, tarefas, em que ordem e porquê?*.



Esse conceito de estratégia global, porém, vem se perdendo ao longo dos tempos e tem sido utilizado para se referir aos instrumentos, técnicas e atividades desenvolvidas em aula. Isso porque, desde a democratização do ensino ocorrida no Brasil nos anos de 1980/1990, os professores enfrentam o desafio de diversificar o seu modo de ensinar, por estarem diante de alunos vindos de diferentes camadas sociais, com diferentes culturas e diversos interesses (VIEIRA; VIEIRA, 2005; ROLDÃO, 2009).

Nesse processo, denominado gestão do currículo, o professor passa a ter a liberdade de organizar o ensino conforme as necessidades de seus alunos. Contudo, essa “liberdade” acabou por prejudicar a organização estratégica do currículo. O estudo, a análise e a reflexão presentes ao se pensar uma estratégia, um plano de ação, foram substituídos por algo mais imediato e menos reflexivo uma vez que, conforme Roldão (2009), a concepção de estratégias tornou-se muito abrangente, sendo traduzida em atitudes e ações, sem a devida regularização didática e contextual que lhe é exigida. Assim, somos confrontados pela autora, que nos faz refletir sobre a dificuldade de os professores compreenderem o sentido de estratégias de ensino, além de ressaltar que tal concepção vem sendo deixada à margem das principais discussões sobre a educação no contexto histórico.

“Todavia, na minha própria experiência de formação a vários níveis e na revisão de muita investigação disponível sobre práticas de ensino e organização do trabalho dos professores (Roldão *et al.*, 2006), tornou-se me muito evidente que esse conceito é o mais difícil de fazer passar a professores em exercício ou a futuros professores, parecendo-lhes estranhamente complexo face às práticas habitualmente desenvolvidas no seu cotidiano [...]. (ROLDÃO, 2009, p. 60).

Vieira e Vieira (2005, p. 11) corroboram essa ideia apontando que, ao buscar selecionar as estratégias de forma coerente e alinhada com os objetivos propostos, bem como ao colocá-las em prática, os professores, muitas vezes, não obtêm sucesso: “[...] tudo leva a crer que os professores falham na escolha racional e fundamentada de estratégias de ensino adequadas ao objetivo ou competência visada, bem como na sua implementação”.

Em consonância com as concepções de Roldão (2009) e Vieira e Vieira (2005), Solé (2014) descreve as estratégias como um caminho pensado e organizado de acordo com a contextualização do problema a ser resolvido. Para a autora, pensar uma estratégia não é algo automático, como, por exemplo, amarrar os sapatos, também não basta seguir instruções que direcionem a fazer isto ou aquilo. O pensamento estratégico envolve a análise dos critérios de eficácia, ou seja, é preciso refletir sobre qual seria a melhor opção para que tudo seja feito de forma efetiva e dentro de um determinado tempo, considerando ainda as circunstâncias e as condições de que se dispõe.

Podemos concluir que, assim como Roldão (2009), Solé (2014) também propõe que, ao pensar uma estratégia, devemos ter em vista “o como; o porquê; o para quê e o para quem” estamos organizando desta e não de outra forma.

Nessa mesma perspectiva, Alves e Anastasiou (2007), ao apresentarem as diversas expressões utilizadas para se referir ao trabalho do professor em sala de aula, a saber, técnicas, estratégias ou dinâmicas, explicam que “Estratégias: do grego *estrategía* e do latim *strategiá* é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos” (ALVES; ANASTASIOU, 2007, p. 68-69). Sendo assim, de acordo com os autores, o uso do termo estratégias refere-se ao ato de “[...] estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas



facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento” (ALVES; ANASTASIOU, 2007, p. 69).

Diante dessas concepções, que coadunam com a concepção de que estratégias de ensino envolvem muito mais que apenas instrumentos e técnicas, este texto tem por objetivo compreender o uso dos termos “estratégia de ensino”, “estratégias didático-pedagógicas” e “prática pedagógica” em produções acerca dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

MÉTODOS

A pesquisa de cunho exploratório, que, segundo Gil (2002, p. 40), “[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses [...]”, teve início no ano de 2021, quando foram realizados estudos bibliográficos sobre as estratégias didático-pedagógicas utilizadas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir desses estudos, definiu-se buscar outras produções e pesquisas sobre o tema no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em trabalhos publicados nos anos de 2015, 2017 e 2019, correspondentes às últimas reuniões nacionais dessa Associação realizadas até então. O *site* da ANPEd foi escolhido por se tratar de um repositório onde são reunidos estudos mais atuais realizados por pesquisadores em Programas de Pós-graduação *stricto sensu* no campo da educação.

Para a seleção de textos, em um primeiro momento, utilizamos uma busca tendo como referência os seguintes termos-chave: “Estratégias didático-pedagógicas”, “Professores”, “1º ciclo” e “Ensino Fundamental”. Dentre os artigos encontrados, excluímos os repetidos, identificando ao final dez artigos que foram lidos na íntegra. Percebemos, com a leitura, que, em muitos deles, o termo “prática pedagógica” era bastante comum, sendo mais frequente na 39ª reunião nacional da ANPEd, no ano de 2019, e que as estratégias de ensino eram citadas quando se falava de prática pedagógica, sem que fossem enfatizados, entretanto, o seu conceito e a sua aplicabilidade específica. Assim, definiu-se fazer nova busca, dessa vez recorrendo aos termos-chave “prática pedagógica”; “estratégias de ensino”, “métodos de ensino”. Dessa vez, os resultados foram similares ao anterior, com a incidência de trabalhos que já havíamos selecionado com os termos anteriores.

Após leitura dos textos dessa segunda busca, restaram-nos dez artigos selecionados. Desses, três foram excluídos, pois eram voltados para objetivos e/ou temáticas que se distanciavam do nosso problema de pesquisa, tais como estratégias voltadas para a Educação Superior; estratégias relacionadas à uma determinada disciplina específica; estratégias ligadas ao comportamento e à percepção de alunos sobre os processos de ensino e aprendizagem. Definimos manter as pesquisas que se referiam também aos anos finais do Ensino Fundamental, isso porque encontramos apenas três artigos que tratavam especificamente dos anos iniciais.

Dessa forma, selecionamos, em diversos Grupos de Trabalho (GTs)³ dos Anais da ANPEd, sete artigos relacionados ao tema. Buscamos em diversos GTs exatamente pela dificuldade de encontrar trabalhos naqueles que, de início, consideramos os mais propícios para a temática, quais sejam, GT 04 - Didática e GT 13 - Educação Fundamental.

O fato de encontrarmos discussões sobre o assunto em diversos GTs nos aponta que se trata de um tema que é refletido em várias áreas do conhecimento. Embora seja

³ Os GTs são os Grupos de Trabalho onde são reunidas as produções dos pesquisadores de acordo com a área de conhecimento estudada.



problematizado pelo GT 04 e pelo GT 13, também se faz presente em outros como o GT 17 - Filosofia da Educação, GT 20 - Psicologia da Educação e GT 22 - Educação ambiental. Isso pode demonstrar a importância da temática, além de poder também proporcionar um diálogo multidisciplinar. Os sete artigos selecionados e analisados estão descritos no Quadro 1:

Quadro 1. Artigos selecionados para análise

	Autor	Título	Reunião Nacional da ANPEd	GT
1	Giseli Barreto da Cruz; Cecília Silvano Batalha; Talita da Silva Campelo.	Concepções e práticas didáticas de professores em Inserção Profissional.	39º	04
2	Luciana Ponce Bellido Giralde.	Relações entre o tempo, os contextos e as práticas pedagógicas.	39º	04
3	Luciana Ponce Bellido Giralde.	As práticas pedagógicas de um mesmo professor: padrões e variações.	38º	04
4	Adriana Bauer; Jéssica Munhoz Araújo Braz.	Práticas de diferenciação pedagógica na rede municipal de São Paulo: possibilidades e limites.	39º	13
5	Thatiane Coutinho Melguinha Pereira.	Democracia e inovação pedagógica na Educação Básica: uma análise à luz da Teoria Crítica Frankfurtiana.	39º	17
6	Jussara C. B. Tortella; Jady Ariéle Cavalcanti Ruas.	Autorregulação da aprendizagem e prática pedagógica de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.	39º	20
7	Rosa Eulália Vital da Silva.	As práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais em educação ambiental na cidade de Itacoatiara-AM.	39º	22

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com base nas reuniões da ANPEd (2021).

Realizada a leitura preliminar dos sete textos, estabelecemos as categorias de análise: autores recorrentes, participantes, *lócus* de pesquisa, metodologia, instrumentos/procedimentos e resultado das pesquisas. Os resultados são apresentados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da leitura dos sete textos selecionados, observamos que alguns autores eram recorrentes em diversos artigos, dentre os quais se destacam: Claude Lessard (presente em três artigos); Claudine Blanchard-Laville (presente em dois artigos); José Gimeno Sacristán (presente em dois artigos); Maria do Céu Roldão (presente em dois artigos); Marc Bru (presente em dois artigos); Marcel Grahay (presente em dois artigos); Marguerite Altet (presente em dois artigos), Marli Elisa Dalmazo de Afonso André (presente em dois artigos) e Maurice Tardif (presente em quatro artigos). Todos esses autores discursam sobre formação docente e práticas pedagógicas, o que nos demonstra



a possibilidade de que os estudos analisados priorizaram essas duas temáticas.

No Quadro 2, a seguir, apresentamos a síntese das categorias analisadas nos artigos selecionados:

Quadro 2. Síntese das categorias analisadas nos artigos selecionados

	Título do artigo	Participantes	Lócus de pesquisa	Metodologia	Instrumentos/procedimentos
1	Concepções e práticas didáticas de professores em Inserção Profissional.	16 professores egressos de 14 cursos de Licenciatura, em inserção profissional.	Escola pública da Educação Básica.	Qualitativa	Entrevistas e observação de aulas.
2	Relações entre o tempo, os contextos e as práticas pedagógicas.	2 professoras, uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática.	Três escolas de Ensino Fundamental II – anos finais.	Qualitativa	Observações de aulas, entrevistas e análises de documentos institucionais.
3	As práticas pedagógicas de um mesmo professor: padrões e variações.	9 docentes de conteúdos diversos.	Escola municipal de Ensino Fundamental II – anos finais.	Qualitativa	Questionários de alunos/turmas, entrevistas com professores, análise de documentos e observações de aulas.
4	Práticas de diferenciação pedagógica na rede municipal de São Paulo: possibilidades e limites.	Professores e gestores educacionais.	Três Diretorias Regionais de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; Uma escola da rede municipal de São Paulo, no Fundamental I – séries iniciais.	Qualitativa	Questionários para professores, roteiro de entrevistas para professores e gestores educacionais e roteiros de observação de campo.
5	Democracia e inovação pedagógica na Educação Básica: uma análise à luz da Teoria Crítica Frankfurtiana.	Pesquisa com documentos.	Seis instituições públicas referenciadas pelo Mapa de Inovação e Criatividade da Educação Básica.	Pesquisa empírica	Documentos elaborados por seis unidades escolares pertencentes ao Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica, instituído pelo Ministério da Educação no ano de 2015, bem como o documental que o regularizou.
6	Autorregulação da aprendizagem e prática	5 professoras e 1 orientadora pedagógica de	Formação continuada desenvolvida em	Pesquisa descritiva de abordagem	Encontros gravados, diário de campo e



	pedagógica de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.	uma escola municipal de Campinas; 3 professoras e 3 alunas de Iniciação Científica de uma universidade particular do mesmo município.	uma escola da rede pública da cidade de Campinas.	qualitativa; análise de conteúdo	narrativas produzidas pelas professoras e orientadora pedagógica.
7	As práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais em educação ambiental na cidade de Itacoatiara – AM.	Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Escola da rede municipal situada na cidade de Itacoatiara-AM.	Pesquisa ação	Oficina de formação continuada em serviço, integração da proposta no Planejamento Individual do Docente, desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com base nos artigos selecionados na ANPEd.

Conforme as categorias descritas no Quadro 2, é possível observar que os participantes de seis das pesquisas eram professores do Ensino Fundamental. Em três dos artigos analisados, os professores eram dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que em dois deles – artigos 4 e 6 – houve também a participação dos gestores educacionais; em dois artigos, os professores eram dos anos finais do Ensino Fundamental; um artigo contou com a participação de professores dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental; e em um artigo foi apresentada uma análise documental para explorar o conceito de “inovação pedagógica”, o qual discutiremos ao analisar seu texto de maneira mais específica. Além disso, temos que o artigo 3 considerou a influência dos alunos nas práticas dos professores e, por isso, nesse trabalho, foram entrevistados também os alunos.

Em relação ao *lôcus* da pesquisa, percebe-se, conforme registrado no Quadro 2, que todas elas foram realizadas em escolas públicas de localidades brasileiras diferentes e apenas uma não teve os professores do Ensino Fundamental como sujeitos de pesquisa, sendo realizada, nesse estudo, uma análise documental.

Dos sete trabalhos analisados, 71% foram pesquisas de caráter qualitativo e seus dados coletados a partir de questionários, entrevistas, observações, dentre outros, conforme descrito no Quadro 2, sendo que 71% utilizaram como instrumento/procedimento a observação das aulas; 57% entrevistas com professores; 43% análise de documentos; 14% questionários para alunos; 14% questionários para professores; 14% entrevistas com gestores educacionais; 14% entrevistas narrativas com professoras e orientadora e 14% oficina de formação continuada, integração da proposta de pesquisa no Planejamento Individual do Docente e desenvolvimento de projetos



interdisciplinares.

Em relação ao uso do termo “estratégias de ensino”, identificamos que, no trabalho intitulado “Concepções e práticas didáticas de professores em inserção profissional” (artigo 1), o termo foi utilizado conforme apontado a seguir,

HIS foi um dos professores que teve suas aulas observadas durante dois bimestres letivos, sendo possível constatar que a sua defesa por um planejamento contínuo, sistemático e organizado o tem favorecido nessa fase de inserção profissional, permitindo-lhe construir aulas com propostas de atividades diversificadas, politicamente sustentadas e curricularmente fundamentadas. Ao analisar os registros no diário de campo, constatamos que a prática docente de HIS, nas turmas do 7º ao 9º anos do Ensino Fundamental, envolve, ao menos, seis ferramentas didáticas, cuja mobilização parece possível porque há um planejamento cuidadoso das aulas. Essas ferramentas são utilizadas em consonância com as estratégias de ensino definidas para as suas aulas [...] (CRUZ; BATALHA; CAMPELO, 2019, p. 5).

As ações determinadas pelo planejamento do professor, para as quais variadas ferramentas são mobilizadas em função de um determinado objetivo de aprendizagem, constituem o que defendemos enquanto estratégias de ensino. Assim as ferramentas compõem meios através dos quais se desenvolvem as estratégias de ensino, pois concordamos com Alves e Anastasiou (2007) quando afirmam que o professor é um estrategista que, visando facilitar a apropriação do conhecimento dos estudantes, analisa cuidadosamente o cenário e suas variáveis. A partir de estratégias citadas por Cruz, Batalha e Campelo (2019), destacamos algumas: visualização e reação a imagens, leitura dialogada, exposição conceitual, desenvolvimento de exercícios, avaliação da aprendizagem, dentre outras.

O artigo 1 deixa ainda transparecer a dificuldade dos professores em cumprir esse caráter estrategista tendo o aluno como principal sujeito da aprendizagem, visto que a complexidade de determinados conteúdos e a necessidade de cumprir o currículo pré-estabelecidos por outrem – como Secretarias de Educação, pedagogos, projeto político-pedagógico, entre outros –, não lhes permite centralizar o ensino nas necessidades e no tempo do aluno, indo de encontro aos estudos expostos por Roldão (2009), por meio dos quais é ressaltada a necessidade de que o professor analise, dentre outros quesitos, o “para quem” é desenvolvido determinado “plano de ação”, destacando a necessidade de se considerar as especificidades de cada aluno.

No artigo “Relações entre o tempo, os contextos e as práticas pedagógicas” (artigo 2), identificamos que o termo “estratégias” se relaciona a estratégias lúdicas ou estratégias disciplinares e não especificamente estratégias de ensino. Nesse artigo, foram apresentadas questões que se relacionam às variações na prática pedagógica das duas participantes da pesquisa, sendo elas motivadas por fatores tais como: 1- Relacionamentos interpessoais e comportamentos dos alunos na sala de aula; 2- Conteúdos estudados em diferentes contextos e momentos.

Entretanto, observamos o predomínio de um modo preestabelecido de dar aula, sem



grandes alterações nas “condições de ensino” propostas. Por “condições de ensino” a autora compreende a exposição de conteúdos e de modelos para realização de atividades; a correção e ainda o modo como o professor se relaciona com o aluno:

As condições de ensino criadas pela responsável pela disciplina de Língua Portuguesa foram baseadas em alguns padrões reconhecidos tanto em 2011/2012 quanto em 2015, os quais estavam fundamentados no respeito aos alunos, na atenção dada às situações de leitura e escrita, à rotina inicial das aulas, com a exposição de objetivo, explicações das atividades do dia e frases de recepção aos alunos. “Boa tarde, pessoas estimadas!” (Diário de campo, 7°C, 2015). “Boa tarde, pessoas queridas!” (Diário de campo, 8°C, 2015) (GIRALDI, 2019, p. 4).

Já no artigo 3, “As práticas pedagógicas de um mesmo professor: padrões e variações”, percebemos que não é mencionado o termo “estratégias de ensino”, mas descreve-se que, apesar de cada docente possuir o seu próprio perfil, diferenciando-se de outros docentes, as variações de suas práticas se relacionam aos conteúdos aplicados, às interações entre alunos, às relações efetivadas entre professores e alunos a partir da linguagem, às estratégias disciplinares, às estratégias de correção, às tarefas, aos critérios avaliativos e ainda ao espaço onde essas relações acontecem. Assim como no artigo 2, também da mesma autora, o artigo 3 ressalta recursos e ferramentas de ensino como sendo “condições de ensino”.

Na pesquisa de título “Práticas de diferenciação pedagógica na rede municipal de São Paulo: possibilidades e limites” (artigo 4), utiliza-se o termo “Pedagogia Diferenciada” para realçar práticas diferenciadas de ensino, propondo:

Diferenciar é ensinar de modo que cada aluno esteja sempre diante de situações didáticas propícias para a sua aprendizagem, o que exclui as situações que não trazem desafios ou que proponham desafios fora do alcance dos alunos, que são as grandes fontes de desmotivação dentro do contexto de aprendizagem, contribuindo para a produção do fracasso dentro da escola. O ensino deve fazer sentido para que o aprendente se interesse por ele (BAUER; BRAZ, 2019, p. 1).

Refletindo sobre essa citação, percebemos que é preciso que o professor elabore planos de ações para que, utilizando-se das ferramentas e dos recursos mais apropriados para cada situação, seja capaz de auxiliar o aluno a desenvolver sua aprendizagem. Dessa maneira, a diferenciação pedagógica estaria diretamente relacionada ao conceito de estratégias de ensino, entendidas a partir do referencial bibliográfico apresentado acima, relacionada a um plano de ação e seleção de recursos pedagógicos em prol da aprendizagem dos alunos, conforme suas especificidades. Sendo assim, a partir do estudo, análise e aplicação de estratégias de ensino mais apropriadas, seriam atendidos os diversos perfis de alunos. Bauer e Braz (2019) destacam que, para isso, é importante uma modificação no cenário educacional brasileiro, a fim de que essa diferenciação



pedagógica possa compor a maior parte das práticas pedagógicas desenvolvidas, com o intuito de promover a aprendizagem dos alunos.

O artigo “Democracia e inovação pedagógica na educação básica: uma análise à luz da teoria crítica frankfurtiana” (artigo 5) trabalha com o conceito de “inovação pedagógica” demonstrando que, nas instituições de ensino:

[...] A inovação ocorre na centralização do processo de ensino e aprendizagem na figura do aluno, assim como no atendimento às demandas mercadológicas por meio da adoção de práticas pedagógicas que privilegiem a aquisição de habilidades para o trabalho. Para tanto, há a caracterização do professor como mediador ou tutor e, ainda, a busca pela humanização do ambiente e dos métodos pedagógicos, fato que corrobora a hipótese outrora formulada de compreensão da inovação pedagógica majoritariamente como a negação do chamado ensino tradicional. (PEREIRA, 2019, p. 6).

Para Pereira (2019), a inovação pedagógica no processo de aprendizagem centraliza-se no aluno, tem o professor como mediador ou tutor e busca humanizar as práticas pedagógicas. No pensamento da autora, encontramos semelhanças com o conceito de ensino explanado por Roldão (2009) que revela que, não basta ensinar, sendo preciso ter a consciência de que ensinamos algo a alguém. Dessa forma, conduzimos o aluno à aprendizagem de maneira intencional, a partir de ações – estratégias de ensino – que possam fazer com que o esforço dele – do aluno – lhe permita a compreensão dos conteúdos e a consolidação das habilidades e das competências. Ou seja, ao selecionar e propor estratégias, o professor precisa conhecer seus alunos, saber para quem ele ensina e buscar a melhor forma de lhes proporcionar a aprendizagem.

O artigo 5 ressalta ainda o fato de que as propostas pedagógicas, ao se mostrarem inovadoras no âmbito da educação, são caracterizadas por uma democracia limitada aos seus sistemas de participação, com centralidade para o aspecto da gestão pedagógica horizontal. Por isso, destaca que a inovação pedagógica deve ser reconhecida nos mecanismos democráticos, assim como na centralidade dos conteúdos escolares segundo temas de interesses dos alunos e, ainda, na busca por integrá-los ao mundo tecnológico.

A pesquisa intitulada “Autorregulação da aprendizagem e prática pedagógica de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental” (artigo 6) ressalta a importância da organização das práticas pedagógicas a partir da autorregulação da aprendizagem, bem como do trabalho colaborativo. O estudo define a autorregulação da aprendizagem como um processo intencional a partir do qual o sujeito que aprende busca controlar os seus comportamentos de estudo, orientado pelos objetivos estabelecidos, sendo capaz de avaliar e ajustar suas atitudes, quando necessário, para alcançar os resultados pretendidos.

O artigo 6 destaca que as estratégias utilizadas pelos professores podem facilitar ou dificultar o andamento das aulas e a aprendizagem dos alunos. A par disso, apresenta reflexões sobre as estratégias utilizadas: planejamento, ensino por meio de resolução de problemas, questionamentos, ensino por meio de memorização e reflexão, e procura de ajuda social quando encontram dificuldades na hora de lecionar. Indica que a colaboração



entre professores universitários e professores da Educação Básica potencializa a formação continuada e que o processo de autorregulação da aprendizagem permite que os alunos se apropriem dos conhecimentos por meio da conscientização e significação do seu processo de aprendizagem, permitindo, também, que os professores reflitam sobre suas práticas pedagógicas e orientem seus alunos, de maneira que venham a ressignificar o aprender.

O artigo 7, “As práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais em educação ambiental na cidade de Itacoatiara- AM”, não discute especificamente as estratégias de ensino e apresenta a prática pedagógica para a educação ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, quando o trabalho ressalta a importância do professor conhecer o cotidiano de seus alunos para organizar as suas aulas, identificamos aí as estratégias de ensino, ainda que o termo não tenha sido citado no texto, já que essa organização das aulas perpassa por um plano de ação que se destina à consecução de um determinado objetivo de aprendizagem. Conhecer o cotidiano, bem como as particularidades do aluno é apenas um dos aspectos a serem considerados para a organização de uma aula, conforme Roldão (2009).

Ao versar sobre a prática pedagógica para a educação ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o texto aponta que o professor precisa reconhecer-se como um agente de transformação, contribuindo para um ensino reflexivo e crítico. Nesse sentido, esse último artigo analisado discute: 1- A formação continuada, ressaltando a importância de que o professor esteja envolvido com o conteúdo que leciona e o conheça com profundidade. 2- O planejamento e as práticas pedagógicas destacando que é importante que o professor conheça o cotidiano dos alunos e o considere em sua prática, para que o aluno esteja mais envolvido com o que lhe é proposto. 3- Os projetos interdisciplinares reconhecendo a interdisciplinaridade como possibilidade de ressignificação da organização do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdo, de avaliação e nas formas de organização do lugar para a aprendizagem. No artigo é reconhecida, a partir das três atitudes descritas, uma mudança de comportamento dos alunos quanto às questões ambientais, no cotidiano escolar, sensibilizados em cuidar dos espaços da escola.

A partir da leitura e análise dos sete artigos selecionados, percebemos que estes parecem privilegiar as discussões sobre práticas pedagógicas, trazendo os elementos que a compõem, tais como disciplina, relação professor-aluno, contexto social e político e as estratégias de ensino de forma abrangente, em uma abordagem sistêmica. Dessa forma, neles não se evidenciou uma análise específica sobre as estratégias de ensino, mas como inseridas nas práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental, ainda que, muitas vezes, com nomenclaturas diferentes.

Giraldi (2017), citando Altet (2000), ressalta que a abordagem sistêmica busca relacionar os variados elementos encontrados na interação entre professor e aluno para que, analisando o todo, seja possível compreender a complexidade que a envolve. Mas reconhece que, analisar o todo pode impossibilitar a compreensão das partes.

Trazendo essa citação para a temática das estratégias de ensino e incorporando as ideias de Vieira e Vieira (2005) e de Roldão (2009), observamos que a frequência de estudos que analisam as práticas pedagógicas em detrimento de estudos que ressaltam os elementos que as compõem, bem como o negligenciar de um ensino estrategicamente



pensado e organizado, concebendo-o apenas como a realização sequencial de atividades, contribuem para “certo esvaziamento do conceito de estratégia” (ROLDÃO, 2009, p. 29), colaborando para que haja dificuldades na compreensão do conceito e aplicação das estratégias de ensino na prática da sala de aula. Já Bauer e Braz (2019) reforçam tal concepção ao também exporem que sua pesquisa demonstrou, nas falas dos docentes, a dificuldade de diferenciar o ensino. As autoras, assim como Roldão (2009), Vieira e Vieira (2005), Solé (2014) e Alves e Anastasiou (2007), compartilham da concepção de que é necessário refletir e organizar o ensino com o intuito de proporcionar aprendizagens significativas, conforme apresentam:

A busca bibliográfica mostrou que os autores utilizam expressões diversas para se referirem ao conceito de diferenciação pedagógica, a saber: pedagogia diferenciada, instrução diferenciada, práticas diferenciadas de ensino. Mas todos os termos estão, de certa forma, tratando do mesmo conceito, ou seja, trazem consigo a preocupação de se pensar e organizar o ensino de modo que seja possível proporcionar aprendizagens significativas a todos os alunos, combatendo, portanto, o fracasso escolar. (BAUER; BRAZ, 2019, p. 2).

Relembramos o já apontado por Alves e Anastasiou (2007) segundo os quais, ao selecionar uma determinada estratégia para ensinar, o professor precisa estar atento às condições que são favoráveis à sua escolha, bem como ao modo de ser, de se comportar, de agir e de interagir do aluno, mas destacam a dificuldade que os docentes apresentam para trabalhar com diversas estratégias havendo, de acordo com os autores, um predomínio de aulas expositivas ou palestras para transmitir o conteúdo.

Assim, quando o professor se vê diante do desafio de lidar com novas perspectivas, compreendendo que os conteúdos não estão prontos e acabados e que por isso não basta transmiti-los aos alunos, podem surgir dificuldades que vão desde a ruptura com o ensino tradicional que envolve a transmissão de conteúdos – que, de acordo com os autores é, inclusive, o esperado pelos alunos – até a incerteza dos resultados, o não saber como lidar com perguntas dos alunos que possam parecer incompreensíveis, além da necessidade de cumprir todo o programa de ensino. Entretanto, é preciso “fazer aulas”, pois não se trata de uma palestra ou um programa de televisão. Aulas se constroem em parceria, com a organização do professor, a participação dos alunos e a análise e compreensão de todos aqueles que participam dessa situação de aprendizagem (ALVES; ANASTASIOU, 2007).

Vieira e Vieira (2005, p. 11), na mesma linha de pensamento, destacam que, ao buscar selecionar e implementar as estratégias mais adequadas, os professores, muitas vezes, fracassam. Os autores salientam que, para que essas escolhas obtenham o sucesso esperado, é preciso conhecer sobre estratégias enquanto ações do professor ou do aluno que visam a alcançar um determinado objetivo ou competência de aprendizagem. Afirmam também que é preciso conhecer diferentes estratégias, identificar as ações que as envolvem, o modo como se dá a sua implementação, para quais finalidades se destinam e como funcionam em variados contextos, pois, sem tal conhecimento, definir as



estratégias mais adequadas e, principalmente, ser capaz de elaborar novas estratégias adequadas a cada situação torna-se algo muito difícil e de pouca efetividade.

Solé (2014), citando Valls (1990), nos informa que as estratégias não definem todo o percurso de uma aula, tratando-se de planos traçados após a análise de todas as condições que envolvem determinada situação de ensino e que apontam caminhos mais adequados, ainda que arriscados e incertos. Pode ser que, no decorrer do percurso da aula, a estratégia precise ser reestruturada ou que se mantenha, mas com a utilização de outros instrumentos e atividades. Estar atento ao contexto e às peculiaridades de cada situação se faz essencial para a correta aplicação de uma estratégia de ensino.

Portanto, a estratégia não se caracteriza por algo pronto e finalizado, exige análise, contextualização, supervisão contínua e, caso necessário, modificações. Assim sendo, é importante repensar as aulas planejadas para serem executadas de forma fixa, sem qualquer alteração diante dos questionamentos dos alunos, do contexto visualizado ou das situações de ensino e aprendizagem. Flexibilidade e capacidade de criar e aplicar novas estratégias são habilidades fundamentais ao exercício da profissão docente.

Percebemos que as estratégias de ensino trazem consigo a ideia de intencionalidade, análise e flexibilidade ao selecionar um determinado plano de ação organizado de acordo com a finalidade do uso de um certo recurso, método, atividade.

Assim como as estratégias de ensino, as práticas pedagógicas são organizadas em torno da intencionalidade e da reflexão. Franco (2016) compreende que práticas pedagógicas se diferenciam de práticas docentes justamente por essa característica, já que aquelas devem ser planejadas contando com acompanhamento e vigilância constantes, visando à transformação da realidade social; enquanto estas são regidas por regras previamente determinadas.

Para Freire (2008), a prática que visa desenvolver uma visão crítica e reflexiva da realidade, uma prática pedagógica dialógica, acontece quando professor e aluno constroem conhecimentos imersos em um processo em que o professor direciona e assume um importante papel enquanto condutor do ensino e da aprendizagem, e o aluno reflete, organiza e vai criando habilidades e competências que lhe permitem aprender, trazendo significados para o que aprende.

Nesse sentido, para que seja bem desempenhada, a prática pedagógica precisa ser planejada em torno de intencionalidades, valorizando olhares docentes, que, por sua vez, precisam ecoar as experiências vivenciadas pelos alunos e pelos professores, bem como as (im)possibilidades inerentes do contexto, aliando-as aos conteúdos curriculares. “O professor trabalha com os recursos disponíveis, a partir do ambiente em que está inserido o aluno [...]” (SILVA, 2019, p. 4). Isso porque as práticas pedagógicas envolvem diversos elementos tais como: o contexto; a organização da instituição; a metodologia; as relações interpessoais; as reações dos alunos; as evoluções das situações pedagógicas; e as estratégias de ensino, conforme afirma Franco:

Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão



presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais [...]. (FRANCO, 2016, p. 542).

Dessa forma, compreendemos, amparados nas ideias de Freire (2008) e Franco (2016), que a prática está para além do que se pode observar, pois inclui ações, reações, interações, procedimentos em um determinado momento, análises, decisões, dentre outros.

CONCLUSÃO

A partir da análise de sete artigos publicados nas reuniões nacionais da ANPEd dos anos de 2015, 2017 e 2019, em consonância com os autores que tomamos como referencial teórico e que fundamentam este texto, percebemos uma estreita ligação entre os conceitos de estratégias de ensino e prática pedagógica visto que ambas trazem, em sua essência, as intencionalidades. Percebemos ainda que o termo estratégias de ensino é, muitas vezes, utilizado como sinônimo de instrumentos, métodos, técnicas e atividades que os professores desenvolvem em sala de aula.

O que destacamos neste estudo, entretanto, é que, apesar de se interligarem, práticas pedagógicas e estratégias de ensino possuem conceitos diferentes, mas que se correlacionam, sendo que as estratégias de ensino são parte essencial ao pleno desenvolvimento das práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas possuem caráter dinâmico e multidimensional, ou seja, são compostas por diversos elementos de caráter político, social, humano e pedagógico. Ao voltarmos nosso olhar para o caráter pedagógico das práticas, nos deparamos com a importância das estratégias de ensino, que se apresentam como um elemento singular e que colabora para a condução dessas práticas, de acordo com as finalidades propostas e alterações que se fizerem necessárias diante dos acontecimentos que possam surgir durante o processo de ensino e de aprendizagem.

Portanto, compreendemos que a prática pedagógica é ampla e que podemos considerar as estratégias de ensino como um elemento que a compõe. Acreditamos que, justamente por sua amplitude, as práticas pedagógicas tenham ganhado certa “hegemonia” nos estudos que se referem às questões didáticas. O que trazemos como proposta, entretanto, seria uma inversão: analisar as partes para compreender o todo, destacando assim a importância dos estudos acerca das estratégias de ensino para, a partir de então, compreender seu papel nas práticas pedagógicas.

Isto porque, conforme afirma Roldão (2009), o conceito de estratégias vem se perdendo ao longo dos tempos. Acreditamos que isso esteja relacionado a essa hegemonia dos estudos sobre práticas pedagógicas de maneira ampla, o que pode estar gerando dificuldades em relação à compreensão dos professores acerca do conceito e aplicação das estratégias de ensino na prática da sala de aula.

Discutir sobre as estratégias de ensino a partir de seu conceito e propor aos professores formações e vivências acerca de suas aplicações, pode constituir um passo para que as dificuldades descritas quanto à compreensão de tais estratégias possam ser dirimidas e que, a partir disso, os professores sejam capazes de elaborar e aplicar



estratégias mais precisas e assertivas.

Consideramos, portanto, a partir deste estudo, que as estratégias de ensino podem ser definidas como um plano de ação organizado de acordo com a finalidade de selecionar os melhores recursos (métodos) de que se dispõe em uma determinada situação, para alcançar a aprendizagem de alguém. Ressaltamos também que é importante ter em vista a necessidade de uma análise contínua e de uma flexibilidade, caso seja preciso alterar as ações traçadas para não acarretar prejuízos no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, destacamos a necessidade de que nós, professores, possamos compreender o conceito de estratégias de ensino, para que sejamos capazes de conhecer e criar variadas estratégias organizando-as em torno de objetivos que vão ao encontro dos contextos e das experiências dos sujeitos aprendentes, de forma a promover práticas pedagógicas que possam intermediar os conhecimentos científicos, o currículo e os conhecimentos dos estudantes, trazendo significado a esse processo e possibilitando, ao longo dos tempos, que a sociedade se estruture de maneira mais humanizada, em função de uma educação mais autônoma, crítica, reflexiva e que contribua para formar indivíduos conscientes, críticos e atuantes desde a infância.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. P.; ANASTASIOU, L. G. C. 3 Estratégias de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, L. G. C. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille; 2007. Cap. 3, p. 67-98.

BAUER, Adriana; BRAZ, Jéssica Munhoz Araújo. Práticas de diferenciação pedagógica na rede municipal de São Paulo: possibilidades e limites. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39., 2019, Niterói. **Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 1-8 Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5472-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 27 maio 2021.

CRUZ, Giseli Barreto da; BATALHA, Cecília Silvano; CAMPELO, Talita da Silva. Concepções e práticas didáticas de professores em Inserção Profissional. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39., 2019, Niterói. **Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências**, Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 1-8. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4859-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 27 maio 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/?format=pdf&lang=p>t. Acesso em: 28 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.



GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRALDI, Luciana Ponce Bellido. As práticas pedagógicas de um mesmo professor: padrões e variações. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 38., 2017, São Luís. **Democracia em risco: e a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2017. p. 1-18. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT04_785.pdf. Acesso em: 23 maio 2021.

GIRALDI, Luciana Ponce Bellido. Relações entre o tempo, os contextos e as práticas pedagógicas. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 39., 2019, Niterói. **Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências**, Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 1-8. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5246-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 27 maio 2021.

PEREIRA, Thatiane Coutinho Melguinha. Democracia e inovação pedagógica na Educação Básica: uma análise à luz da Teoria Crítica Frankfurtiana. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 39., 2019, Niterói. **Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências**, Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 1-7. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4797-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 23 maio 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor**. Fundação Vila Nova Gaia: Manuel Leão, 2009.

SILVA, Rosa Eulália Vital da. As práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais em educação ambiental na cidade de Itacoatiara-AM. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 39., 2019, Niterói. **Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências**, Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 1-6. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_13_8. Acesso em: 26 maio 2021.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

VIEIRA, Rui Marques; VIEIRA, Celina. **Estratégias de ensino/aprendizagem**. Lisboa: Editorial do Instituto Piaget, 2005.