

Cristina d'Ávila
Ana Verena Madeira
ORGANIZADORAS

Ateliê Didático

*uma abordagem criativa
na formação continuada
de docentes universitários*



Ateliê

Didático

*uma abordagem criativa
na formação continuada
de docentes universitários*

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Assessor do Reitor

Paulo Costa Lima



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria do Carmo Soares Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Cristina d'Ávila
Ana Verena Madeira
ORGANIZADORAS

Ateliê

Didático

uma abordagem criativa
na formação continuada
de docentes universitários

Salvador
EDUFBA
2018

2018, autoras.

Direitos dessa edição cedidos à Edufba.

Feito o Depósito Legal

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Capa e Projeto Gráfico

Lúcia Valeska Sokolowicz

Revisão

Juliana Roeder

Normalização

Susane Barros

Sistema de Bibliotecas – UFBA

Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários / Cristina d'Ávila, Ana Verena Madeira, organizadoras. – Salvador: EDUFBA, 2018.

175 p.

ISBN 978-85-232-1766-2

1. Professores universitários - Formação. 2. Ensino superior.
I. d'Ávila, Cristina. II. Madeira, Ana Verena. III. Título.

CDD 378.007

CDU 378.091

Evandro Ramos dos Santos – CRB-5/1205

Editora afiliada à



Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n – Campus de Ondina

40170-115 – Salvador – Bahia

Tel.: +55 71 3283-6164

www.edufba.ufba.br / edufba@ufba.br

O texto enquanto se faz é parecido com uma renda [...] que nasceria diante de nós sob os dedos de uma rendeira: cada sequência engajada pende como o bilro provisoriamente inativo que espera enquanto seu vizinho trabalha; depois, quando chega sua vez, a mão retoma o fio, o traz de volta ao bastidor; e à medida que o desenho vai se completando cada fio marca seu avanço por um alfinete que o retém e que se desloca aos poucos.

Barthes (1970)

SUMÁRIO

- 9 Prefácio
- 13 Apresentação
- 21 **Concepções pedagógicas na educação superior:
abordagens de ontem e de hoje**
Cristina d'Ávila, Lúcia Gracia Ferreira
- 47 **A relação entre currículo, formação e docência
na universidade**
Denise Guerra, Ana Verena Madeira
- 67 **Planejamento do processo de ensino e aprendizagem:
uma abordagem crítico-constructiva**
Cristina d'Ávila
- 91 **A aula como elemento do trabalho docente:
dinâmica e estruturantes didáticos**
Lúcia Gracia Ferreira, Giovana Zen
- 107 **Metodologias participativas, colaborativas e criativas
na educação universitária**
Ana Verena Madeira, Denise Guerra, Giovana Zen
- 133 **Avaliação da aprendizagem no contexto da docência
universitária**
Giovana Zen, Denise Guerra
- 149 **Diário *on-line* e pesquisa-formação com docentes
universitários**
Cristina d'Ávila, Ana Verena Madeira, Denise Guerra
- 173 **Sobre as autoras**

Prefácio

Este livro, que trata do *Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários*, é baseado na livre expressão, na cooperação, na autonomia e no trabalho. Buscando um processo democrático que respeita o docente, que valoriza o trabalho para a formação continuada de cidadãos críticos, criativos, as autoras encontraram na Didática sensível e na Epistemologia da prática os fundamentos para a realização de suas experiências.

O convite para prefaciar tão importante obra partiu das coordenadoras professoras Cristina d'Ávila e Ana Verena Madeira, ambas do Programa de Formação Pedagógica de Docente (Forped) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no qual se insere a ação formativa Ateliê Didático.

A grande originalidade da proposta das experiências encontra-se no fato de atribuir à formação continuada de docentes universitários as características de caráter pedagógico focado na organização do trabalho docente crítico e criativo, contrapondo-se às disciplinas trabalhadas individualmente em compartimentos estanques. Nesse sentido, as autoras propuseram um trabalho que partisse dos próprios docentes em formação.

Outro aspecto original que vale a pena salientar é a preocupação com a organização colaborativa das experiências vivenciadas

nos ateliês formativos. Os elementos estruturantes do trabalho foram discutidos nos sete capítulos do livro, tendo o trabalho docente como centro das atividades pedagógicas e didáticas, visando à construção do conhecimento. A obra chama a atenção sobre as concepções pedagógicas, planejamento, currículo, formação, docência, aula, metodologias participativas e avaliação.

Outro ponto de originalidade é a discussão da abordagem da epistemologia da prática, considerada como ideário pedagógico, com ênfase nas reflexões e na prática do professor, e que vincula intimamente à profissão e ao movimento da profissionalização docente da universidade. Ela parte da experiência vivida. Ao trabalhar a formação continuada na perspectiva da epistemologia da prática, as autoras apresentam várias dimensões da docência universitária, quais sejam:

- a. dimensão da competência com domínio do conhecimento específico do campo científico da formação envolvendo os básicos e os experienciais;
- b. dimensão política da docência para compreender a profissão e se sentir profissional distante da visão de vocação de cunho jesuítico;
- c. dimensão pedagógica para a compreensão do processo didático: ensinar, aprender, pesquisar, avaliar e socializar conhecimentos;
- d. dimensão social com movimento inserido no contexto global e local que exige reflexão e diálogo. A docência não pode ser dissociada da realidade da sociedade em que está inserida;
- e. dimensão coletiva da docência na formação continuada de professores universitários que parte da individualidade e foca as possibilidades de aprofundar as questões pedagógicas coletivamente por meio dos ateliês didáticos;

- f. dimensão sensível da docência ligada ao inteligível, entre o sentir e o pensar.

Foi interessante verificar, com o fenômeno formativo, a mediação didática que se realiza por meio do diálogo numa perspectiva de encontro, no apoio ao saber sensível, nas linguagens artísticas e lúdicas, nas metáforas criativas que deram visibilidade ao processo. Desse modo, a proposta de formação é sensível, dialógica e aberta para o coletivo, para a participação, compartilhamento e autonomia no trabalho.

Os processos de formação permitem compreender por meio dos sete capítulos as concepções norteadoras e os objetivos voltados para a diversidade de experiência. Em síntese, a leitura deste livro é um convite à reflexão e ao diálogo. Tenho consciência que são muitos os desafios a serem enfrentados, mas a base está na valorização dos docentes universitários e no comprometimento das instituições em promover a formação pedagógica continuada.

Ilma Passos Alencastro Veiga

Apresentação

Este livro nasce da experiência do Ateliê Didático: um dispositivo de formação dinâmico e contínuo de professores universitários que emerge no seio do Programa de Formação Pedagógica Docentes (ForPed) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Constitui praticamente o conteúdo dinamizado no processo desse curso de formação semipresencial construído coletivamente.

O livro aborda questões fundamentais da docência universitária. Com ele, as autoras trazem à luz conteúdos que configuram os saberes didáticos presentes no cotidiano do(a) professor(a) universitário(a): discutem-se, com efeito, as concepções pedagógicas que subjazem à prática docente, as questões do currículo e suas implicações para a formação e práticas de ensino, os estruturantes didáticos inerentes à atividade do ensino, a questão do planejamento numa abordagem crítica e construtiva, as metodologias ativas, os diários de formação e a avaliação no contexto da educação universitária.

Os professores universitários são, via de regra, profissionais advindos de outras áreas do conhecimento que não a área pedagógica. São praticamente içados à docência sem o devido preparo didático-pedagógico e aprendem a profissão no seu *que fazer* diário, criando, assim, jurisprudência privada a partir das experiências vivenciadas. Vários autores da área educacional já têm se dedicado sobre

o assunto que constituiu campo de estudo específico na pedagogia – a pedagogia universitária. No Brasil, a partir do final dos anos de 1990, vimos grassar pesquisas e compêndios sobre o assunto por autores como Maria Isabel Cunha, Ilma Passos Alencastro Veiga, Selma Garrido Pimenta, Léa Anastasiou e Marília Morosini. No contexto internacional, destacam-se os espanhóis Marcelo Garcia e Miguel; em Portugal, Antonio Nóvoa e Isabel Alarcão; e na América do Norte, Canadá, podemos citar Langevin e Gervais; Portelance.

O problema da formação de docentes universitários é ainda agravado diante da legislação educacional ambígua que possuímos. Para ser professor universitário, são suficientes 60 horas cursadas do componente curricular “Metodologia do Ensino Superior” em nível *lato sensu*, Resolução nº 12/83, do Conselho Federal de Educação (CFE), artigo 4º. Na melhor das hipóteses, o professor universitário deverá ser formado em cursos *strictu sensu* – mestrado e doutorado na área. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96¹ é bastante ambígua, mencionando tão somente que a formação de professores universitários deve se dar preferencialmente em cursos de mestrado e doutorado, sem se reportar precisamente às condições de formação pedagógica presentes nos currículos desses cursos.

Tudo isso impacta nas práticas de ensino dos professores e, evidentemente, nos processos formativos dos estudantes – estudos apontam a insatisfação destes perante a docência de professores que demonstram despreparo na sala de aula. Sem generalizar, pois há professores que, apesar da falta de formação pedagógica formal, se destacam como professores talentosos, ressaltando-se, porém, que estes não constituem a maioria. São exceções à regra. Estatísticas demonstram que o abandono escolar de muitos estudantes univer-

1 BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 abr. 2018.

sitários representa sinais claros de que “há algo de podre no reino da Dinamarca” para utilizar a frase célebre cunhada por Shakespeare em *Hamlet*. O Relatório do Ministério da Educação (MEC), ano de 2009, aponta que o percentual de concluintes ingressantes nas universidades públicas brasileiras no ano de 2005 foi de 57,5%, fato geralmente associado às falhas no processo de ensino e ineficácia do serviço prestado. (GILIOLI, 2016)² O estudo técnico realizado pela Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados no ano de 2016 revela, ainda, que no passado, na década de 1970, era a aprovação em outro exame vestibular de instituição de maior interesse a principal razão da evasão escolar. Este aspecto mudou, posteriormente, passando a ser a reprovação nos quatro primeiros semestres do curso – estudos dos anos de 1980 e 1990 apontam essa estatística. Outras razões apontadas na atualidade se referem à falta de: articulação entre as disciplinas (interdisciplinaridade), compreensão das motivações para que cada disciplina estivesse incluída na matriz dos cursos, uma maior relação entre teoria e prática, especialmente com foco no mercado de trabalho, e a melhoria do atendimento de professores aos alunos. (GILIOLI, 2016)

Essas questões remetem à necessidade de revisão da pedagogia universitária e clamam por estudos e experiências de formação na área.

O projeto de formação continuada que desenvolvemos busca responder a algumas das demandas e necessidades identificadas por docentes da universidade. São demandas situadas num contexto social e histórico específico e são de ordem, sobretudo, didático-pedagógica: como conceber o ensino e a aprendizagem, conhecer teorias

2 GILIOLI, Renato de Sousa Porto. *Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, Sisu e desafios*. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2016_7371_evasao-em-instituicoes-de-ensino-superior_renato-gilioli>. Acesso em: 29 out. 2017.

de ensino e de aprendizagem, como mediar conteúdos, como desenvolver estratégias de avaliação, como selecionar conteúdos, desenvolver planos de ensino, dentre outros saberes didáticos fundamentais. Como queremos fazer entender, os estudos destes saberes são, na base, de origem também política.

Assumimos como pilares fundamentais na concepção de tal projeto:

- a. a epistemologia da prática, pois acredita-se que é a partir dos saberes da experiência que se transformam paradigmas e se aprende de modo significativo;
- b. a dimensão sensível, da qual fazem parte as linguagens artísticas e o componente lúdico.

Assim, engendramos uma formação em que saberes da prática docente são ressignificados em saberes da práxis e em que o teor didático e pedagógico desses saberes é apreendido com consciência pelos participantes, levando-os a repensar e a reestruturar sua práxis pedagógica. Superando o viés conteudista transmissional, assumimos uma docência que aposta na aprendizagem vivencial na perspectiva da auto, heteroformação e da ecoformação.

Este livro traz à baila os conteúdos deste projeto de formação docente, e nele pretendemos apresentar aos leitores as ideias, a ideologia e a linguagem que emolduram nosso trabalho.

No primeiro capítulo, Cristina d'Ávila e Lúcia Gracia Ferreira apresentam uma leitura das concepções pedagógicas em voga na educação superior: concepções de ontem e que ainda se fazem presentes na atualidade. Nesse capítulo, as autoras fazem um mergulho na história da educação universitária, trazendo à tona os paradigmas pedagógicos que subjazem às variadas tendências pedagógicas na educação superior: desde a mais arraigada concepção academicista – ainda tão presente na pedagogia universitária – às vertentes mais críticas e transformadoras (a exemplo da pedagogia histórico-crítica

e da pedagogia de Paulo Freire). Trazem à luz também as pedagogias construtivas e as mais recentes concepções pedagógicas da atualidade calcadas na epistemologia da prática, na fenomenologia existencial e na dimensão do sensível.

O segundo capítulo discorre sobre a questão do currículo na sua relação com a formação e a docência universitária. As autoras, Denise Guerra e Ana Verena Madeira, elaboram uma compreensão sobre a construção do trabalho docente na universidade, considerando a relação intrínseca entre currículo em atos e formação para reintrodução/valorização da experiência dos sujeitos concretos no cotidiano formativo. Trata-se da explicitação da emergência das narrativas sobre a docência universitária como potencialidades para criar, recriar aprendizagens consideradas formativas, valoradas durante a ação do projeto de formação continuada docente. Busca-se, nesse contexto, evidenciar como os atos de currículos produzidos pelos professores e materializados no planejamento podem interferir/alterar o Projeto Pedagógico de Curso.

No capítulo terceiro, Cristina d'Ávila aborda a questão do planejamento de ensino numa perspectiva crítica e construtiva, trazendo à baila noções básicas sobre o processo do planejamento, seu ciclo, níveis, etapas e componentes didáticos. A autora traz como problemática central a descrença de professores, de modo geral, sobre o processo do planejamento, calcada sobre a suposição de que planejar se resume a uma ação técnica e burocrática; para enfrentar o problema enunciado, a tentativa, com os argumentos levantados, é de demonstrar que o planejamento é constituinte das faculdades psíquicas superiores de todo ser humano e, por conseguinte, presente na vida cotidiana, além de demonstrar sua importância na construção de um projeto político de educação e de sociedade.

O quarto capítulo inaugura uma discussão sobre a dinâmica da aula e estruturantes didáticos na perspectiva do processo formativo de professores e da docência como uma atividade profissional. Lúcia

Gracia Ferreira e Giovana Zen abordam a aula como prática social e os componentes didáticos do planejamento, ressaltando que a tarefa de ensinar deve se dar envolta em um processo de profissionalização. Os componentes didáticos do planejamento são ressaltados como elementos básicos que compõem a aula e sua concretização. Desse modo, a aula se configura uma especificidade da docência e sua dinâmica e particularidades devem ser consideradas no processo de ensinar.

As metodologias participativas, colaborativas e criativas são o tema do quinto capítulo, elaborado por Ana Verena Madeira, Denise Guerra e Giovana Zen. Neste, são abordadas diferentes metodologias trazendo em seu escopo os fundamentos teórico-metodológicos dos projetos didáticos, Aprendizagem Baseada em Problema (ABP ou PBL) e a problematização. As autoras propõem a perspectiva de valorização do ato criativo nas abordagens de ensino (metodologias criativas), reconhecendo a potência dos processos autorais de docentes e estudantes para a aprendizagem implicada.

No sexto capítulo, Giovana Zen e Denise Guerra apresentam como objetivo discutir as diferentes concepções de avaliação da aprendizagem e possíveis ressonâncias na docência universitária, bem como problematizar o sentido dos métodos e dispositivos utilizados pelos docentes, com vistas à compreensão/mediação de uma avaliação mais justa e menos estigmatizadora.

Finalmente, o último capítulo aborda a questão dos diários de formação como dispositivo de pesquisa e de formação *on-line*. Na sua dinâmica metodológica, os diários fazem emergir as histórias dos docentes e suas implicações com a docência, saberes didático-pedagógicos e com os estudantes. O texto apresenta resultados de pesquisa realizada a partir das narrativas dos docentes partícipes do Ateliê (nove docentes), donde se conclui que o Ateliê tem se revelado dispositivo aberto para alterar e ser alterado pela

práxis dos sujeitos em formação, conforme depreendido dos diários *on-line* produzidos e analisados.

Nesse sentido, convidamos os leitores a adentrar nos meandros desta experiência de formação de professores universitários e se deleitar com os relatos apresentados e o substrato teórico que vem sustentando a nossa práxis. E que o Ateliê Didático possa inspirar outras práticas criativas de formação.

As organizadoras

Salvador, 19 de abril de 2018.

Concepções pedagógicas na educação superior: abordagens de ontem e de hoje

Cristina d'Ávila, Lúcia Gracia Ferreira

Introdução

Das pesquisas que realizamos sobre docência universitária (D'ÁVILA, 2007, 2015, 2016),¹ pode-se afirmar, de modo inequívoco, que grande parte dos professores universitários não possui uma visão clara das teorias que fundam suas concepções pedagógicas. Concepções pedagógicas que reúnem fundamentos didáticos da prática docente, a saber: compreensões sobre os processos de ensinar e aprender, objetivos educativos e didáticos, organização e mediação de conteúdos, métodos e avaliação da aprendizagem. Muitos professores ensinam sem o devido conhecimento dos saberes que sustentam sua própria

¹ Pesquisas realizadas no contexto da universidade pública com professores universitários de cursos de licenciatura e bacharelado, sobre suas concepções pedagógicas, profissionalidade docente e saberes pedagógico-didáticos (vide referências).

prática – saberes pedagógico-didáticos. Breve, são estes saberes que presidem a prática pedagógica de professores.

Os saberes pedagógicos e didáticos provêm da formação docente e do exercício da docência e dizem respeito às habilidades, aos conhecimentos e às atitudes mobilizados como respostas às situações do cotidiano escolar. Desde os elementos pré-processo de ensino, como as ações de pesquisar e planejar, por exemplo, aos elementos presentes no ato de ensinar – gerir uma classe, interagir verbalmente, mediar didaticamente os conteúdos etc. – e pós-processo de ensino – avaliar, replanejar –, os saberes pedagógico-didáticos são estruturantes da profissão. Ou seja, sem eles, não há como exercer a docência. Esses saberes se desenvolvem principalmente no exercício da profissão, mas, antes disso, na socialização profissional que começa com o curso de graduação. Não obstante, a maior parte dos professores universitários não realizou cursos de licenciatura, são bacharéis que assumem a docência sem um preparo pedagógico prévio. Disso decorre o problema do desconhecimento dos saberes pedagógicos e didáticos que se situam na base da prática docente. Uma prática de cunho artesanal, como afirmaram Pimenta e Anastasiou (2002), pode ocasionar uma série de problemas de ordem pedagógica, didática e também de ordem sociopolítica. Mesmo que engajados em lutas sociais, uma prática docente que revela desconhecimento epistemológico e de base histórica reverbera na escolha de métodos e demais formas de atuação em sala de aula.

Não obstante o problema enunciado, o velho dito popular “para se formar um professor, bastam conteúdo e bom senso” vem perdendo espaço para professores e alunos com maior consciência político-profissional. Mesmo que ainda vigente, um tal ensino baseado em tradições e reprodução de modelos do passado representa a desqualificação profissional que presentemente se assoma ao quadro

educacional em que estamos inseridos. Por detrás desse modelo, reside um conceito de docência como ofício e não como profissão.

O conceito de profissão (do latim *professio*: declaração, profissão, exercício, emprego) evolui socialmente e está marcado por mudanças sociais e econômicas ocorridas ao longo da história. Não é por isso uma palavra neutra, diferenciando-se do que se entende no senso comum por ofício ou ocupação. A profissão é um ato específico e complexo e diz respeito a um grupo especializado, competente. Nesse sentido, um grupo profissional é formado por pessoas que se mantêm unidas por uma identidade e uma ética comuns. (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIÁK, 2005) Ao lado da formação especializada, a profissão requer autonomia e colegialidade. A autonomia se refere à capacidade de tomar decisões e a colegialidade à união coesa entre os membros de um grupo regulados por um código comum. O modelo artesanal de docência e de formação docente colabora, pois, muito pouco para a mudança de *status* na profissão, para o desenvolvimento da profissionalização docente, reificando-a.

Neste capítulo, deslindaremos algumas concepções pedagógicas que sustentam práticas docentes na educação superior sustentadas em teorias pedagógicas que evoluíram e se transformaram ao longo da história da educação brasileira. Enunciaremos, pois, como principais concepções: a) academicista; b) instrumental-tecnicista. As concepções de cunho crítico, na qual se inserem: c) concepção libertadora de Paulo Freire; d) a concepção histórico-crítica e crítico-social dos conteúdos. Além destas, incluiremos as concepções de cunho construtivista, em particular: e) a socioconstrutivista; e f) a concepção crítico-construtiva, numa tentativa de síntese entre as tendências críticas e as construtivistas. No bojo deste processo, enunciaremos as mais recentes tendências que se originam da: g) epistemologia da prática e da fenomenologia existencial.

Concepção academicista

A universidade constituiu um advento tardio no Brasil. Os primeiros cursos superiores – Faculdade de Medicina em Salvador, Bahia, e Faculdade de Direito, no Rio de Janeiro – foram instituídos com a chegada da Família Real no Brasil em 1822 – no século XIX. A primeira universidade, a Universidade de São Paulo (USP), foi instituída somente nos anos de 1930, como um aglomerado de institutos e faculdades dantes isoladas. Também a Universidade Federal da Bahia (UFBA), que se erige na capital baiana em 1945. A primeira universidade de ideologia eminentemente nacionalista foi a Universidade de Brasília (UnB), o sonho sonhado por Anísio Teixeira e Darci Ribeiro, no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960).

Mas, no mundo ocidental, nos países europeus, a universidade é medieval – sendo as primeiras a Universidade de Bolonha, Itália, e a Universidade de Paris, França, no século XII. O modelo didático predominante é o instituído pela Igreja Católica que visava propagar sua ideologia:

Para construir o método de ensino, os jesuítas tomaram como referência o método escolástico, existente desde o século XII, e o *modus parisiensis*, como era chamado o método em vigor na Universidade de Paris, local onde Inácio de Loyola e os demais jesuítas fundadores da Companhia de Jesus realizaram seus estudos. Nesses modelos, em que o uso do latim imperava, visava-se à abordagem exata e analítica dos temas a serem estudados, clareza nos conceitos e definições, argumentação precisa e sem digressões, expressão rigorosa, lógica e silogística. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 145)

Aos professores, cabia a transmissão do conhecimento, através do método clássico jesuítico (o *expositio*); e aos alunos, cabia a postura passiva da assimilação. A mediação do mestre na pedagogia je-

suítica, do ponto de vista didático, estava marcada por três elementos fundamentais: a transmissão do conteúdo clássico com o acento na ideologia cristã, o rigor da disciplina e o preciosismo do método. (D'ÁVILA, 2013) Além do *expositio, as reportationes* (lições a serem memorizadas e devolvidas a *posteriori*) e *disputationes* (disputas mediante questões entre professor, alunos ou entre os alunos) faziam parte do repertório didático dos antigos mestres.

Essa vertente pedagógica influencia o *modus operandi* de grande parte das instituições de ensino superior ainda hoje. O ensino baseado na transmissão de conteúdos abstratos, uma pedagogia referenciada na figura do professor e a abordagem enciclopédica – o aprender visto como acúmulo de informações e ênfase nos modelos conceituais de explicação – são aspectos marcadamente presentes no academicismo ainda em vigor.

A primeira característica citada, a concepção de ensino como transmissão de conhecimentos do tipo abstrato, revela uma crença de que os conhecimentos são informações – dados externos ao indivíduo e passíveis de transferência. Paulo Freire fez duras críticas a esse tipo de concepção pedagógica, tendo a cognominado de “pedagogia bancária”, se referindo a uma metáfora, à ideia, pois, do ensino como uma ação de depósito de informações (FREIRE, 1994, p. 33):

Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivados porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e

educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. Na visão 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.

A segunda característica do academicismo se refere à idealização do ensino segundo as tradições. A prática pedagógica, nessa tendência, está baseada na observação e imitação de modelos docentes do passado. Docentes reproduzem a prática de ensino de seus professores ancestrais. Isso implica demasiadamente a falta de profissionalização do docente, pouco implicado com a área pedagógica. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 183) chamam essa tendência de prático-artesanal e explicam:

Desse ensino necessário para a manutenção das espécies e sociedades tem-se o modelo de professor 'prático-artesão' ou 'tradicional', cuja atividade é artesanal. Portanto sua formação se dá na prática, à semelhança do aprendiz que 'aprende com o mestre', ou seja, aprende a fazer, fazendo. Transposto para a educação escolar, esse modelo valoriza o ensino que é praticado nas instituições e que é composto da tradição, da inércia, da permanência do *habitus* consagrado, que deve ser preservado.

O professor não passa por uma formação pedagógica formal, aprende no exercício profissional. Em que pese a importância do saber de experiência, há que se valorizar a formação científica do profissional de ensino. Essa visão concorre para a desvalorização da profissão docente, para sua desprofissionalização.

Outra característica é o ensino referenciado no professor, ou ensino autorreferenciado. O professor é único mediador do conteúdo, e os alunos possuem um papel passivo; quando participam, o fazem de forma muito tímida. Como se o objetivo do ensino fosse o ensino em si e não a aprendizagem. O resultado de tudo isso é um trabalho docente mecânico, repetitivo, pouco analítico e classes desestimuladas.

Finalmente, a abordagem enciclopédica deixa de lado a riqueza da prática sociocultural dos estudantes e do próprio professor para a sala de aula. Os conteúdos não situados historicamente, sem contextualização, levam a uma aprendizagem reflexa, sem potencial para análises críticas que conduzam a uma compreensão global e inserção social dos educandos.

Concepção instrumentalista

Herança da didática tecnicista no período pós-1964, nessa visão impera a hipertrofia da técnica, vista como essencial para a formação do profissional. Esse modelo, ainda presente em práticas de ensino de cursos universitários, seja de licenciatura, seja de bacharelado, sustenta a dicotomia entre conhecimento teórico e prático, levando a um reducionismo do conhecimento científico e a uma visão demasiada pragmatista. Além disto, paira a ideologia do pressuposto da neutralidade científica ou isento de carga ideológica, sustentada pelos princípios da racionalidade instrumental. A escola deveria seguir o modelo do sistema fabril e se constituir em organização racional, “[...] minimizando interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência. Teoricamente a psicologia behaviorista sustenta o modelo”. (SAVIANI, 2010, p. 26)

Na educação dos anos de 1970 até 1990, esse modelo imperioso foi responsável por mudanças nucleares na educação brasileira em todos os segmentos – da educação básica ao ensino superior. Atualmente,

um neotecnicismo ressurgiu com todo vigor na sociedade neoliberal, consonante com a ordem econômica atual:

Com a mencionada transposição, manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido em qualidade variável. No entanto, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do 'método da qualidade total' que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. (SAVIANI, 2010, p. 34)

Dito de outro modo, sustentados por tal ideologia, vimos surgir no Brasil do final dos anos 1990 a 2000 uma profusão de faculdades e centros universitários responsáveis pela formação do profissional exigido pelo mercado. A universidade deixa de lado seu trabalho com o conhecimento universalizador (filosófico, científico e das artes) para ministrar cursos que garantam a formação do profissional de novo tipo. Os centros universitários viraram verdadeiras agências mercantis de formação de uma mão de obra gerencial necessária ao desenvolvimento do espírito capitalista neoliberal. Além disso, e de acordo com a análise de Saviani (2010), para consumir o modelo empresarial em voga nas Instituições de Ensino Superior (IES), assistimos à eclosão de universidades corporativas, isto é, as próprias empresas comandam e treinam seus próprios funcionários.

No modelo instrumentalista, portanto, vigoram como principais características: a) hipertrofia da técnica, o que inclui a dicotomia teoria-prática; b) formação profissional; c) pressuposto da neutralidade

científica. Nesta concepção, o professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformados em regras de ação.

A primeira característica reedita a velha dicotomia entre conhecimento de natureza teórica e conhecimento técnico. Professores nesta tendência entendem que o mais importante é o trabalho com o treino de competências e habilidades necessárias à formação profissional (segunda característica). A análise crítica dos conteúdos estudados é abandonada em nome de uma racionalidade instrumental.

Via de regra, os cursos de licenciatura reproduzem este modelo quando editam a dicotomia mencionada entre conhecimento eminentemente teórico e conhecimento técnico: de um lado, o trabalho com as disciplinas de fundamentação teórica e, de outro, os componentes e atividades de práticas pedagógicas. Traduz-se, assim, visão aplicacionista das teorias que enfatiza os conhecimentos acadêmicos, desprezando as práticas como fonte de conteúdos da formação. Dessa maneira, os cursos privilegiam teorias prescritivas, relegando para os estágios o momento de mobilizar esses conhecimentos.

O pressuposto da neutralidade científica é outra característica importante nessa tendência. Subjacente a ela, a ideologia conservadora, de manutenção do *status quo*. É necessário, pois, que se veja o conhecimento técnico como uma dimensão importante da formação no bojo de uma reflexão sobre a atividade profissional que se requer, superando o aplicacionismo das disciplinas teóricas sobre a formação técnico-profissional.

Concepção crítica

Em idos dos anos de 1980, uma nova ideologia invade os meios acadêmicos e, nos cursos de licenciatura, passa a vigorar uma concepção pedagógica de cunho crítico. Neste, são fortes as críticas à formação baseada na racionalidade instrumental; há uma negação do

componente técnico, hipertrofia da dimensão sociopolítica, mas, em contrapartida, um vácuo no campo psicopedagógico.

As reflexões político-educacionais muito presentes nos cursos de licenciatura trazem à tona um movimento de educadores brasileiros, preocupados com o instrumentalismo tecnicista em voga até idos dos anos de 1990 – e retomado amplamente na atualidade. A educação vista, então, como prática social passa a ser compreendida numa perspectiva contextualizada e historicizadora, rompendo, pois, com o paradigma tecnicista que dominou o cenário educacional.

As pedagogias críticas abrangem a concepção libertadora de Paulo Freire, a concepção histórico-crítica, defendida por Saviani (1991, 2010) e também a pedagogia crítico-social dos conteúdos. (LIBÂNEO, 1986) No limite e na tentativa de promover um movimento de síntese, observamos as semelhanças e dessemelhanças de tais concepções e entendemos que uma outra tendência, no rol das concepções pedagógicas, emerge: as pedagogias de caráter crítico-constructivo. Nesta abordagem, nos arrogamos a incluir os estudos mais recentes de Libâneo (2004), com a pedagogia crítico-social dos conteúdos (que adota a referência do socioconstrutivismo histórico cultural apoiado em Davydov), a pedagogia de Paulo Freire e a pedagogia raciovitalista que vimos gestando. Em razão disto, neste tópico, vamos nos ater à pedagogia histórico-crítica.

A pedagogia histórico-crítica está intimamente relacionada à filosofia do materialismo histórico. A educação nesta teoria é entendida como mecanismo superestrutural responsável por mediações culturais no seio da prática social global. A prática social é vista, pois, como ponto de partida e de chegada da prática educativa. O método pedagógico deve partir desta prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, papéis distintos, no preparo para as lutas sociais e enfrentamento das problemáticas postas pela prática social.

A pedagogia histórico-crítica, na sua origem, entretanto, deixava uma lacuna: os componentes psicopedagógico, didático e sensível a incidir na capacidade de objetivação do real pelos educandos. Assim, a dimensão técnica aparecia como que subsumida pela dimensão sociopolítica da prática educativa e a pedagogia expressava fortemente o paradigma conteudista transmissional.

Gasparin (2002), mais recentemente, trouxe uma importante contribuição didática a essa pedagogia, expressando com maior clareza as etapas que fazem parte do método, assim, delineadas:

1. Prática social inicial como ponto de partida: significa que o professor deve estar apto a auscultar e a diagnosticar o que os seus alunos trazem como prática social na bagagem. Leva-se em conta o saber do professor e os saberes dos alunos sobre o conteúdo da disciplina que se está lecionando. Essa interação se dá em níveis diferenciados. Primeiro, o professor expõe o que conhece sobre o assunto, anunciando os conteúdos a serem trabalhados, e, em perspectiva dialógica, concilia este saber com as teorias provisórias que os alunos trazem sobre os assuntos abordados.
2. Problematização: explicação dos principais problemas presentes na prática social e que tenham relação com os conteúdos da disciplina a ser lecionada e ao conteúdo que será tratado. Neste ponto, o professor propõe: a) uma discussão na classe sobre os problemas levantados em relação ao conteúdo (problemas de ordem social, política, econômica, religiosa, ética etc.); b) esse conhecimento evoca questões a serem trabalhadas na classe, considerando múltiplas referências neste debate.
3. Instrumentalização: visa instrumentalizar os alunos quanto à apreensão inteligível dos conhecimentos propostos através de: a) o professor apresenta os conteúdos através de ações ou

práticas adequadas; os educandos fazem uma comparação mental (assimilação) entre estes conteúdos e suas vivências sociais; b) nesta etapa, o professor deve usar todos os recursos metodológicos disponíveis para estabelecer a mediação didática entre alunos e conhecimento.

4. Catarse: neste ponto, os alunos que já assimilaram o conhecimento são capazes de produzir sínteses que são realizadas:
 - a) através da síntese mental, apresentando o educando uma nova postura diante do conhecimento que foi apropriado;
 - b) a síntese produzida é expressa através de instrumentos de avaliação, formal ou informal, de que lança mão o professor, para que o aluno seja capaz de expressar o que aprendeu.
5. Prática social final: este é o ponto de chegada da prática educativa. A prática social vivenciada por cada aluno, encarada agora de forma crítica e transformada por um ponto de vista transformador. Isso se expressa: a) por uma nova postura dos alunos face à realidade social; b) pelas ações sociais empreendidas pelos alunos em seu cotidiano – através de uma consciência crítica mediante posse dos novos conhecimentos científicos.

É o professor o mediador do conhecimento nesta concepção, dele emanam os métodos e as formas válidas de se trabalhar o conhecimento. O mais importante é a assimilação do conteúdo crítico e fomentador de uma consciência transformadora.

Concepções crítico-construtivas

Dentro dessa categoria de pedagogias crítico-construtivas, mencionamos a pedagogia crítico-social dos conteúdos, de José Carlos Libâneo, por força da inclusão dos pressupostos socioconstrutivistas, apoiados em Davydov, que o autor vem realizando desde os anos 2000. Libâneo propõe a interação conteúdos e realidades sociais na

sua pedagogia crítica dos conteúdos. Mais recentemente, o autor tem se aproximado da teoria histórico-cultural da atividade através dos estudos de Davydov. Para Libâneo (2004), ao mesmo tempo em que o aluno se apropria dos conteúdos, deve apropriar-se também de seus métodos, de sua dinâmica interna. Os jovens vão à escola “para aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender e transformar o mundo”. (LIBÂNEO, 2004, p. 5) A didática teria o papel da busca da qualidade cognitiva das aprendizagens. Neste ponto, Libâneo se diferencia dos autores histórico-críticos, colocando o acento do processo didático na aprendizagem do pensamento, no desenvolvimento do raciocínio. “O elemento nuclear da história é a atividade de aprendizagem, lastreada no pensamento teórico, associada aos motivos dos alunos, sem o que as escolas não seriam verdadeiramente inclusivas”. (LIBÂNEO, 2004, p. 6) O papel ativo dos sujeitos da aprendizagem é destacado, e a função da escola e seus professores é ajudar no processo de mediação cognitiva de modo a facultar o desenvolvimento de competências e habilidades.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire está, também, para nós, situado na intersecção entre o que chamamos de pedagogia crítica e pedagogias construtivas, pois, na concepção de Freire, o professor não assume a centralidade do processo didático, mas sim os educandos. É da atividade dos educandos que emana toda a constituição e organização da ação pedagógica: conteúdos e formas de mediação.

No início, quando da sua concepção de pedagogia, residia o objetivo voltado à alfabetização de adultos numa perspectiva de construção das consciências política e historicamente situadas e voltadas à transformação social. Atualmente, sua pedagogia tem sofrido várias releituras no sentido da sua implantação em segmentos escolares dos mais diversos, dentre os quais insere-se o segmento universitário.

O ponto de partida da pedagogia libertadora é a prática social dos educandos, seu repertório cultural, a partir do qual os temas geradores emergem. Deste ponto, passa-se à problematização dos temas e à constituição de seus conteúdos. O conteúdo, então, não necessariamente partiria de um currículo pressuposto, mas sim das vivências socioculturais dos educandos.

O primeiro passo metodológico nessa pedagogia é a investigação temática. O objetivo dessa etapa reside em encontrar os temas geradores – oriundos das práticas sociais dos educandos – para promover uma ação educativa problematizadora. No seu método, se encontra sempre associada a pragmática da alfabetização de adultos. Mas a todos que desejem trabalhar com o paradigma freireano da educação universitária, que é também uma modalidade de educação de adultos, a etapa da tematização (a busca do tema gerador) e da sua problematização são os primeiros passos a seguir.

A mediação didática nessa pedagogia se realiza através do diálogo, aspecto este sempre recorrente nos escritos de Freire. Para ele, “o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo”. (FREIRE, 1980, p. 83)

Em *Pedagogia da autonomia*, seu último livro, Freire (2000, p. 152-153) enfatiza o diálogo pedagógico no processo de mediação didática, esclarecendo que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”:

Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o maior. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que,

se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.

Para Freire, a educação problematizadora deve romper com os esquemas verticais característicos da educação bancária, aspecto que só seria possível com a superação da contradição entre educador e educandos. Assim, não existiria educador do educando, nem educando do educador, mas educador-educando e educando-educador. (D'ÁVILA, 2013)

Pedagogia raciovitalista – a dimensão sensível na educação

Sem perder na linha do horizonte todo seu enraizamento social e histórico, nessa concepção, o professor e os alunos assumem o papel de mediadores numa perspectiva compartilhada, rizomática. Quando o professor traz à baila um conhecimento, ele o faz a partir de metáforas criativas, proporcionando o compartilhamento de impressões, de hipóteses ventiladas pelos alunos, que devem relacionar a metáfora ao conhecimento que se quer trabalhar. A relação entre professor e alunos não se esgota nela mesma. A relação que se estabelece muda de perspectiva, se estende e passa a ser configurada numa relação: todos-todos. Os alunos são também mediadores de conhecimento, desde que autores na sala de aula com direito à imaginação, à expressão e ao desenvolvimento de um pensamento autônomo. São características desta concepção:

1. O saber sensível presente nas linguagens artísticas e no componente lúdico;
2. Ênfase no sujeito (educando) como ser autônomo e criativo;
3. Eixo pedagógico parte da compreensão que não há inteligência sem sensibilidade;

4. As metáforas criativas devem conduzir à imaginação, ao pensar criativo;
5. Professor e alunos como mediadores (mediação didática compartilhada);
6. Vigoram métodos criativos, ativos e participativos;
7. Conteúdos regidos pelo professor em consonância com as necessidades e desejos dos alunos.

Contra a hipertrofia da racionalidade instrumental; contra o academicismo reinante e centralidade do processo pedagógico sobre o professor e o ensino, na concepção pedagógica de inspiração racionalista, compreendem-se os processos do aprender e ensinar como processos que comportam mais do que a reprodução de conceitos abstratos; incluem, para além da inteligibilidade dos conhecimentos, o saber sensível (estésico), da arte (estética) e do lúdico (a graça e a plenitude).

A racionalidade subsidia o pensar sensível primário. Dessa maneira, concebe-se o método, organiza-se o material e parte-se para a pesquisa. Em relação à sala de aula, o processo não é muito diferente. O pensar sensível é primário e a racionalidade o subsidia. Primeiro sentimos, depois racionalizamos, ou tudo ao mesmo tempo. Não há dicotomia entre o aspecto sensível e o inteligível, entre o sentir e o pensar. Estão imbricados num amálgama que caracteriza o ato de conhecer, em amplo espectro. Opera-se com uma outra lógica, uma outra racionalidade que, afinal, supera esta visão do pensar unicamente pela razão e coordena uma ação que parte do sentir-pensar.

Para tal, é necessário ao professor orquestrar uma didática que permita, primeiro: a sensibilização; a metaforização; a criação de situações desafiadoras a fim de que possa mediar e interagir com os alunos de modo compartilhado. Cabe ao professor, ainda, provocar a imaginação, permitindo a visualização compreensiva do conhe-

cimento, a ressignificação deste conhecimento e o aflorar de novas compreensões, valores e atitudes.

O trabalho didático com metáforas criativas (lúdicas ou artísticas) na educação de adultos ou, no caso, na formação de professores abre canais de abertura para as compreensões inteligíveis. Das metáforas, como filmes, jogos, música ou outra obra de arte, são como mobilizadores de aprendizagens significativas, posto que provocam nos partícipes do processo educativo, um élan, uma sensação de encantamento ou de deslocamento para uma outra esfera que não apenas a racional. As metáforas criativas embelezam as aulas e elevam os espíritos. Um ingrediente fundamental a uma pedagogia raciovitalista.

Um novo paradigma pedagógico: a epistemologia da prática

A epistemologia da prática como ideário pedagógico emergiu da possibilidade de criticar e superar o tecnicismo. Esta corrente de pensamento coloca o professor e seu trabalho num lugar privilegiado de atenção e de reflexão sobre a prática, que acaba por exercer a função de mediadora, principalmente para a produção de conhecimento. Dos variados e distintos modos de abordá-la é que surgem também variadas denominações que caracterizam a perspectiva teórico-epistemológica, como: “professor reflexivo”, “professor crítico-reflexivo”, “professor investigador”, “professor intelectual transformador” etc. (DUARTE NETO, 2013)

Esta abordagem faz um caminho contrário ao da racionalidade técnica, este, cujo modelo de formação docente baseia-se na fragmentação do conhecimento que ainda tem como características a separação entre teoria e prática no âmbito profissional, o privilégio que a formação teórica possui em relação a formação prática, a redução da

prática a espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, a supervalorização do domínio do conhecimento específico etc. Esta abordagem ainda predomina em muitas instituições brasileiras.

Diniz-Pereira (1999) ressalta que, contrário a este modelo outro, passou a ser considerado alternativo, sendo considerado como estratégia de superação do primeiro: a racionalidade prática. A partir deste, a prática passa a ter um estatuto epistemológico próprio, promovendo a valorização do professor e sua autonomia, elevando o espaço da prática como sendo de reflexão, criação de novos conhecimentos e formação.

O pensamento prático do professor, enfatizado, principalmente, pela reflexão, se configura como os conhecimentos adquiridos e construídos a partir da experiência como profissional, que são originados no cotidiano da prática e na prática cotidiana, no percurso da função e exercício docente, sendo também baseados no conhecimento tácito e no desenvolvimento pessoal e profissional.

A epistemologia da prática refere-se a um saber específico, oriundo e mobilizado da/na prática docente. Dessa forma, há uma busca da valorização desse saber e através dele superar a simples e rigorosa aplicação de teorias científicas. A atividade profissional docente se faz a partir da produção de saberes no cerne da experiência, portanto, são saberes que se movimentam na ação.

Tardif (2000, p. 10) chamou de epistemologia da prática profissional “[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Assim, para ele, a epistemologia da prática vincula-se intimamente à profissão e à dinâmica da profissionalização docente.

Neste âmbito, d’Ávila (2008, p. 37), remetendo a estes saberes, aponta que eles englobam

[...] os conhecimentos, as competências, habilidades e atitudes ou o que convencionamos chamar de saber, saber fazer e saber ser. Ao que acresço a dimensão do saber sensível, vinculado à experiência estética e lúdica.

Ou seja, os próprios saberes profissionais. Estes não se dão de modo isolado, mas no contexto do trabalho docente.

Dessa forma, estes saberes são compreendidos como componentes da prática docente que também a guia. Com isso, devido à diversidade de situações que surgem no fazer docente que demanda desses saberes, surgem também várias possibilidades de inovação, ressignificação e aprendizagem, conforme necessidades impostas pelo/no cotidiano.

Uma pedagogia apoiada na epistemologia da prática é aquela que parte da experiência vivida também pelos educandos e ressignificada pelos aportes teóricos mediados pelo docente. A pesquisa é o método fundamental. A prática profissional do professor é esse lugar que demanda por conhecimentos específicos e construção de novos conhecimentos, extraídos, muitos, da própria experiência. É esse lugar que demanda um profissional que reflete sobre a ação e que a ressignifica no e para o exercício da docência. É esse lugar que demanda por respostas, muitas vezes, rápidas e conflituosas, afetado constantemente por fatores que independem do conhecimento do professor e de sua vontade. É desse lugar que essa epistemologia fala.

Fenomenologia existencial

Na perspectiva da fenomenologia existencial, encontra-se a abordagem (auto)biográfica. Esta, como abordagem de pesquisa e formação ou pesquisa-formação, vem crescendo na literatura e sendo reconhecida e também abordada no ensino. Tem suas bases nas narrativas orais e escritas que influenciam o processo (auto)formativo dos sujeitos que narram, pois, ao narrarem, esses dão a elas novos

sentidos e significados, identificando o que lhe foi formador. Desse modo, essa abordagem permite a compreensão do que somos e das experiências que vivenciamos ao longo da vida e pensar essas experiências são “[...] uma estratégia de conhecimento de si, do outro e das relações estabelecidas com o outro e com o mundo”. (FERREIRA, 2010, p. 47)

Ao narrar sua história, o sujeito se permite conhecer a si mesmo, pois estas narrativas têm esse efeito formador por inserir o sujeito nessa posição de reflexão. A (auto)reflexão é um artifício de (auto) formação que considera e contribui para o desenvolvimento da vida pessoal e profissional.

Como pesquisa-formação, a (auto)biografia comporta a reflexão a respeito da profissão docente e também a investigação sobre a formação do professor. Nela, o sujeito que narra se coloca, concomitantemente, na posição de ator e autor de sua história, esta que é assumida como processo de formação. Destarte, a abordagem experiencial é tida como prática de formação.

Segundo Josso (1991, 2004), essa formação dá-se por meio da reflexão sobre as trajetórias pessoais e profissionais que contribui para uma teoria da formação – a partir do sujeito aprendente –, na relação com os outros em que confronta sua tomada de consciência e sentimentos e pela compreensão crítica, caracterizando a autoformação, a heteroformação e ecoformação, respectivamente.

Para além destas, destacamos esta abordagem no ensino, pois tem sido crescente o uso das narrativas (auto)biográficas como instrumento avaliativo no âmbito institucional (escolar e universitário). Esses instrumentos são reconhecidos como dispositivos colaboradores da tomada de consciência e das aprendizagens dos narradores que, vinculados também ao aspecto subjetivo, permitem que estes estabeleçam novos sentidos em relação ao trabalho escolar ou institucional. Os memoriais, portfólios, diários, cadernos escolares, histórias de aprendiz, relatórios de estágios vem sendo

constantemente utilizado e remodelado de modo a abarcar, além de narrativas que dizem respeito as aprendizagens adquiridas pelos sujeitos nos diferentes componentes curriculares, também as suas memórias e representações das dimensões pessoais e das experiências vivenciadas fora do âmbito institucional, provocando transformações no processo ensino-aprendizagem e formativo. Com isso, há um reconhecimento de que o sujeito aprende sobre si e sobre outras coisas, vinculando as histórias que vivencia no cotidiano e suas memórias.

Nesse sentido, Ferreira (2015) utilizou, no desenvolvimento de um curso de extensão realizado e ofertado por uma universidade pública da Bahia, as histórias de aprendiz² como recurso metodológico e avaliativo. Essas histórias faziam parte do cotidiano do curso, tanto na perspectiva da escuta sensível quanto da leitura, e, tanto de uma quanto de outra, contribuíram para as aprendizagens e formação dos participantes.

Esta abordagem de cunho experiencial contribui muito na perspectiva das subjetividades dos sujeitos e colabora para permitir transformações das práticas profissionais e no trabalho escolar. Neste ínterim, o estudo realizado por Zabalza (1994), no âmbito do grupo de pesquisa, na Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, utilizou-se dos diários de aulas de professores, no contexto dos documentos pessoais em geral, como instrumento de pesquisa e formação, na investigação sobre os dilemas de professores. Esses diários se configuraram como ferramentas importantes de exposição de experiências e das ações diárias das práticas pedagógicas e como prática reflexiva e qualificação profissional.

2 Segundo Ferreira (2015, p. 1235), a história de aprendiz “se configurava numa escrita de duas a três laudas sobre um aspecto da vida, era uma história rápida, contada em poucos minutos, escrita em poucas páginas, mas com significado inestimável para quem escrevia. Percebi que estas histórias contribuíam para a formação desses cursistas, por isso resolvi contá-las”.

Sobre narrativas das experiências e seguindo esta mesma perspectiva dos diários, foram propostos, no ano de 2016, como avaliação e formação das “memórias de aprendiz”, num curso de formação continuada da Universidade Federal da Bahia (UFBA), “Os ateliês didáticos”. Estas são as histórias de aprendiz já contextualizadas neste estudo. Ricas na escrita, carregadas de poesia, movimento e sensibilidade, dão visibilidades à vida, organicidade às letras. As memórias do cotidiano são “recortadas” e verbalizadas e novos sentidos lhe são atribuídos. Dessa forma, as subjetividades dos sujeitos são afloradas e colaboram para o processo formativo dos mesmos e com a prática reflexiva.

Muitos concursos públicos para ingresso no magistério superior e processos seletivos em programas de pós-graduação também têm feito uso das narrativas como um instrumento avaliativo, o que demonstra a inserção, aceitação e eficiência das mesmas no âmbito institucional. Os memoriais têm sido o recurso mais utilizado e a recomendação tem sido para que este seja tanto descritivo quanto narrativo.

Destarte, a fenomenologia existencial, a partir de suas abordagens, colabora no processo de formação e de conhecimento do sujeito. Sobre isso, Nóvoa (2002) aponta que conhecimento e autocohecimento são indissociáveis e que a realização da reflexão sobre prática docente, por parte dos professores, é essencial para o desenvolvimento da profissão. Portanto, para o autor, o professor constrói a profissionalidade e, conseqüentemente, sua identidade no desenvolvimento da docência, ou seja, no exercício da prática profissional, atuando como docente. Para d’Ávila (2008, p. 40), “[...] é ali, no *tête-à-tête* das relações sociais que se travam na escola, que ele se descobre um profissional singular”. A autora destaca que o modelo crítico de formação, esse cuja abordagem experiencial se insere “[...] baseia-se, pois, na premissa de que advêm da prática profissional

os saberes a balizar o trabalho docente e a constituir sua identidade enquanto profissional”. (D’ÁVILA, 2008, p. 40)

À guisa de conclusão

Neste capítulo, adentramos de modo audacioso nas sendas das concepções que inspiraram a pedagogia universitária de ontem e de hoje. A tentativa foi de produzir uma síntese destas concepções e explorar novas alternativas, a exemplo da pedagogia raciovitalista, das concepções pedagógicas que emergiram a partir da epistemologia da prática e também da fenomenologia existencial com a potência do estudo sobre os saberes da prática e das histórias de vida na sala de aula. São abordagens possíveis para a sala de aula universitária que se quer reinventada.

Com a pedagogia academicista, temos um ensino referenciado sobre o ensino. A figura do professor é marcante e os conteúdos são praticamente entidades abstratas. Com o racionalismo tecnicista, o acento está sobre as formalidades do conteúdo técnico na formação profissional. Na abordagem crítica e crítico-construtiva, encontramos modelos de docência em que os saberes sociais dos educandos são o combustível fundamental à práxis – uma prática pedagógica pensada, refletida – os sujeitos partilham saberes e o professor é um mediador. E nos paradigmas emergentes, encontram-se novas possibilidades de pedagogia universitária, seja de cunho mais artístico e lúdico, seja uma pedagogia baseada sobre os saberes da prática profissional sobre as histórias de vidas dos educandos e professores.

Sem esgotar as possibilidades de abordagens ou concepções pedagógicas universitárias, neste capítulo, elencamos aquelas que possuem maior expressão na realidade educacional brasileira. Cabe aos docentes a escolha ou ressignificação de um ideário pedagógico que corresponda a anseios e objetivos mais fecundos na construção da sua identidade e profissionalidade docentes. O importante é ter consciência de suas escolhas e agir com profissionalismo.

Referências

- D'ÁVILA, C. Saberes docentes: um olhar sobre as práticas pedagógicas no ensino de pós-graduação. *Revista Faced*, Salvador, n. 12, p. 89-109, jul./dez. 2007.
- D'ÁVILA, C. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 33-41, jul./dez. 2008.
- D'ÁVILA, C. *Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático*. 2. ed. Salvador: EDUFBA: EDUNEB, 2013.
- D'ÁVILA, C.; FERREIRA, L. G. Aprendizagem da docência e profissionalidade de docentes universitários iniciantes. *Revista Linguagens, Educação e sociedade*, Teresina, Ano 21, n. 35, p. 17-43, jul./dez. 2016.
- D'ÁVILA, C.; LEAL, L. Docência universitária e formação de professores - saberes pedagógicos e constituição da profissionalidade docente. *Revista Linhas Críticas*. Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 467-485, maio/ago. 2015.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 10-125, dez. 1999.
- DUARTE NETO, J. H. Epistemologia da Prática: fundamentos teóricos e epistemológicos orientadores da formação de professores que atuam na Educação Básica. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 10, n. 21, p. 48-69, 2013.
- FERREIRA, L. G. *Professoras da zona rural: formação identidade, saberes e práticas*. 2010. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.
- FERREIRA, L. G. Histórias de aprendiz: memórias, narrativas e formação docente. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação*, v. 10, p. 1234-1249, 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 1994.

- FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2000.
- GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- JOSSO, M. C. *Cheminer vers soi*. Lausanne/Suisse: l'Age d'Homme, 1991.
- JOSSO, M. C. *Experiência de vida e formação*. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1986.
- LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, set./dez. 2004.
- MAFFESOLI, M. *Éloge de la raison sensible*. Paris: Editora La Table Ronde, 2005.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- PIAGET, J. *L'épistémologie génétique*. Paris: Presses universitaires de France, 1970.
- PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- SAVIANI, D.; BRITO, S. H., CENTENO, J. C. L. (Org.). *A organização do trabalho didático na história da educação*. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2010.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIAK, C. *Docência: uma construção éticoprofissional*. Campinas, SP: Papyrus, 2005. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

A relação entre currículo, formação e docência na universidade

Denise Guerra, Ana Verena Madeira

Introdução

Nos tempos atuais, marcados por pluralismos e antagonismos, a diversidade de movimentos socioculturais, as aprendizagens com as culturas digitais e as políticas de regulação ampliadas têm influenciado, de forma tensiva, a reconfiguração da formação dos professores e, conseqüentemente, a conformação de novas identidades docentes no próprio campo de trabalho. Os sujeitos educadores ao se depararem, se inter cruzarem com os segmentos étnicos, de raça, de gênero, de religiosidade e outros das diferentes culturas em meio aos imperativos e normas da sociedade, da “organização universitária e tecnoburocrática da ciência” (MORIN, 2003), do “pensamento produtivo e do pensamento legislativo” (SANTOS, 2004), são impulsionados, do lugar institucional, e inspirados a incorporar/produzir/negociar novos conhecimentos, saberes, valores, práticas.

Do nosso lugar de docentes formadoras, identificamos e assumimos movimentos, lutas, disputas reconhecidas e travadas pelo viés

da formação no território do currículo, também da universidade. Macedo (2010) enfatiza que o currículo e a ação formativa existem para alterar, via atos de currículo, mobilizações para a construção de identidades por uma constante luta por significantes. Nesse sentido, concebe a construção do processo identitário como um processo de formação. Conforme Macedo (2010), pensar currículo implica de alguma maneira conceber, organizar a formação. Para Lopes e Macedo (2011, p. 93), “[...] o currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, mas a própria luta pela produção de significado”. Cabe-nos então problematizar: quais conhecimentos, saberes práticos e teóricos são formativos, levando em conta o trabalho docente? Qual o sentido dessa e não de outra formação? Em que medida a formação de docentes universitários, na interface com o Ateliê Didático, contribui para compreensão/alteração dos currículos experienciados pelos sujeitos curriculantes (MACEDO, 2013), praticantes pensantes (OLIVEIRA, 2012) nas unidades da Universidade Federal da Bahia (UFBA)?

O nosso argumento se corporifica a partir das reflexões de Zygmunt Bauman sobre o trabalho de Margaret Mead e Gregory Bateson evidenciado por Goodson (2008), no qual o ensino se insere em três contextos que, segundo o autor, embora conectados, são distintos. O primeiro, ensino do conteúdo, do currículo formal. Outro, secundário, pautado no aprender a aprender e um ensino terciário, significando “[...] viver sem hábitos e sem aprendizado rotineiro, romper com as prescrições pré-digeridas do currículo e avançar para a definição e apropriação e a narração contínua de nosso próprio currículo” (BAUMAN, 2008, p. 141), da nossa própria formação, outro potente construto teórico assumido e experienciado no Ateliê Didático. A convergência do discurso desses autores está no âmbito da superação de um currículo prescritivo para um currículo como narrativa, de uma formação prescritiva cognitivista para uma formação de gerenciamento da própria vida, sem cair na cilada da

incompreensão do poder das políticas de regulamentação. Existe uma identidade docente oficial idealizada! Pensemos!

É desse lugar que esboçaremos um construto argumentativo sobre a construção do trabalho docente na universidade que incorpore a possibilidade das brechas, da intercrítica, da multirreferencialidade densamente abordadas nas obras de Boaventura Santos, Jacques Ardoino e Roberto Macedo. Inicialmente, serão evidenciadas características que distinguem e aproximam currículo e formação e perspectivas de aprendizagens que significam entrar numa dinâmica relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, construir de forma autorrefletiva, uma imagem de si. Nessa abordagem, a aprendizagem vinculada ao contexto curricular e formativo se articula aos conhecimentos acadêmicos, socialmente construídos, e aos saberes da experiência dos sujeitos docentes, fazendo comunicar os sentidos do aprender, distinguindo, problematizando, relacionando, globalizando.

Por fim, apoiadas no pensamento de Gimeno Sacristán (2000), evidenciamos o planejamento como momento situacional complexo de prever, criar o processo do ensino e da aprendizagem no qual o currículo vai se formando e reformulando. Para pensar o currículo em/como atos, Macedo (2011), pautado em Foucault e Deleuze, revela o currículo como dispositivo de formação, ou seja, um artefato para alterar e ser alterado pela práxis dos atores envolvidos na experiência curricular. Desse lugar, nosso argumento se amplia para pensar a inserção/planificação dos atos de currículo como organizadores, orientadores, operadores de práticas e analisadores potentes no planejamento curricular.

Destarte, inferimos que, se o planejamento curricular revela a práxis dos sujeitos em interação, então dá forma ao currículo e define o projeto pedagógico, cumprindo-o (SACRISTÁN, 2000) em processos complexos que envolvem questões sociais, políticas e culturais.

A pertinência de compreender currículo, formação e docência universitária

Tem-se atribuído os dilemas do ensino à formação do professor. Opera-se, assim, na lógica racionalista de acúmulo dos conhecimentos científicos associado a práticas pedagógicas reprodutivistas do modelo que sustentou a ciência moderna, numa sociedade marcada pela ausência de políticas públicas e ações efetivas em prol de uma educação com ênfase na diversidade. Nesse contexto, a formação inicial e continuada de professores não tem dado conta de responder as demandas das sociedades contemporâneas permeadas por incertezas, complexidades, ambiguidades, nas quais criam ou se deparam com fenômenos difíceis de serem compreendidos, no sentido de interagir com, tendo no pensamento monorreferencial, fator determinante de explicações plausíveis e definitivas.

Lidar com os processos de conhecimentos, sejam eles científicos, práticos, pedagógicos, experienciais, bem como com a construção contemporânea das formações, significa mobilizar-se para compreender o campo do currículo, considerado por Macedo (2007), ainda, um dos artefatos educacionais mais iluminista, autoritário e excludente. Pois são as políticas e propostas curriculares, quase na sua totalidade, construídas e orientadas pelos legisladores e reguladores, que definem os processos formativos e suas concepções nas instituições educativas. Assim, na direção do pensamento de Macedo (2013, p. 14),

É urgente, avaliarmos, neste contexto da história das perspectivas e práticas curriculares que os educadores entrem no mérito do que se configura como currículo e saibam lidar com suas complexas e interessadas dinâmicas de ação, sob pena de deixarem que os burocratas da educação continuem tomando de assalto um âmbito das políticas e práticas educacionais que hoje define, em muito, a qualidade das opções formativas.

O currículo, como objeto de estudo, surge nos Estados Unidos relacionado à industrialização e aos movimentos migratórios. Franklin Bobbitt incorpora as ideias da administração científica de Frederik Taylor e estabelece em seu livro *The curriculum*, publicado em 1918, como o currículo deveria ser planejado e utilizado. Para Bobbitt, o sistema educacional deveria especificar precisamente os objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que podiam ser mensurados, garantindo, assim, a eficiência da vida ocupacional adulta. Então, a eficiência é medida em termos de número de objetivos específicos atingidos e do tempo necessário para isso. Perpassa por essa perspectiva uma visão instrumentalista, funcionalista da natureza da educação, na qual o importante era a atividade técnica para fazer o currículo. (DOLL JÚNIOR, 1997; MACEDO, 2013; SILVA, 1999)

Nessa visão, o currículo baseia-se na concepção de cultura fixa, estável, como produto acabado. Nesse viés, a cultura é processo de essencialização, reduzindo-se ao que é, e não como ela é feita e transformada. Essa visão desconsidera que o conhecimento e a cultura são produzidos nas relações sociais, nas relações de poder. Macedo, pautado num compromisso rigoroso com as pautas curriculares, nos alerta para uma compreensão de que as relações de poder configuram os processos de significação. Segundo o autor, lutar por significado é lutar por recursos de poder. “Um poder que [...] requer do educador a capacidade de nocionar bem, de explicitar bem, para saber lidar. Um compromisso sociopedagógico ineliminável da formação e dos formadores de educadores”. (MACEDO, 2013, p. 28)

Na década de 1960, surgem vários movimentos (teorias críticas) que proporcionam uma total inversão no pensamento e na estrutura educacional. Essas teorizações objetivam questionar a forma social dominante, o sistema educacional existente, as formas hegemônicas de conhecimento. Concepções como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais

de produção, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto e resistência passam a compor o cenário discursivo no âmbito do currículo. Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como elaborar propostas curriculares, mas desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz com as pessoas e com as instituições. (MACEDO, 2013; SILVA, 1999)

Na contemporaneidade, estamos experienciando um movimento educativo “crítico cultural” (MACEDO, 2013), em que se instauram abordagens consideradas pós-críticas, pós-estruturalistas, pós-formais, nas quais concepções articuladas a das teorias críticas e do multiculturalismo como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, saber-poder, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade engendram proposições que possibilitam maior participação nas reflexões do campo do currículo e da formação.

No Brasil, a assimilação do modelo curricular estadunidense de base funcionalista foi imediata e acompanhou as estratégias de expansão capitalista via educação para o progresso. Segundo Moreira (1997), entre o final da década de 1970 e a primeira metade dos anos 1980, os artigos publicados sobre currículo e formação refletiam pouco a influência das teorias críticas. Conforme esse autor, os estudos dessa época centravam-se no esforço de criticar as diretrizes curriculares dos anos 1970. Os debates no campo do currículo e da didática se dirigiam a críticas da formação tecnicista, intensificada no regime militar.

O clima político de redemocratização do país, na segunda metade dos anos 1980, aliado a discussões relativas às consequências do neoliberalismo no mundo moderno, faz contrapor no campo curricular tanto as teorias funcionalistas quanto as críticas e pós-críticas de forte impacto às políticas de formação de professores. Um momento plural no que tange à irrupção e à convivência na educação brasileira com hibridismo, diferença, brecha, entrelugar, interculturalidade, intercristica, alteridade, alteração.

Depreendemos daí possibilidades em prol de currículos e processos formativos com a heterogeneidade na qual a diferença e a diversidade se constituem em elementos de outra lógica educativa. Implementar uma formação, nesses termos, implica refletir como as pessoas, nas suas diversas experiências culturais, podem problematizar, refletir e construir sua própria formação, ao mesmo tempo em que podem reorganizar conhecimentos, práticas e teorias.

Essa perspectiva de amplas possibilidades democráticas de tratar a formação e os conhecimentos se traduz na emergência dos professores como sujeitos críticos-reflexivos, que se autorizarem, a partir mesmo da compreensão de currículo, enquanto campo – lugar distinguível de uma epistemologia – a apropriarem-se de seus sentidos e significados e construirão concepções e ações no interior das propostas curriculares instituídas. Fato que modifica a cena do currículo e, em potência, a formação. Acompanhando o pensamento de Dominicé (1993), Josso (2004), Délory-Momberger (2007) e Macedo (2011), os professores podem tornar-se sujeitos da sua própria formação.

Nos cursos de formação, no campo de trabalho e na docência, a potência criativa, inventiva dos professores se evidencia. É nessa perspectiva que os estudos sobre os atos de currículo (MACEDO, 2011) vinculados à formação podem se constituir em lugar de construção de contra-hegemonias e (re)existências por processos híbridos, por contextualizações e recontextualizações. Com base no pensamento de Josso (2004) e Macedo (2010), compreender a si, inicialmente, seu processo de formação, de profissionalização, implicado e implicando-se numa construção de conhecimento politicamente crítica e ética para uma educação de pertencimentos que projete os seres humanos para além de um campo disciplinar, de um repertório de conteúdos padronizados com fins ao profissional reproduzidor dessa mesma sociedade individualista, consumista, capitalista.

Uma formação institui-se na própria docência. Como salienta Arroyo (2011), são os sujeitos educadores conformando autoidentidades profissionais nas complexas relações de poder com as identidades coletivas, também em formação, sem desconsiderar o dito de Hall (1999) e Lopes e Macedo (2011), no qual enfatizam que as identidades e o poder não são fixações absolutas, portanto deslocam-se, descentralizam-se.

Arroyo nos alerta para a secundarização e expatriação da educação no seu território: as escolas, o currículo e a docência. As políticas neoliberais mobilizam a atividade docente em direção ao domínio de competências a serem evidenciadas nos padrões avaliativos de desempenho, paradoxalmente as questões do cotidiano educativo nos evocam para outro lugar. Ou seja, se, por um lado, os cursos de licenciatura conformam o profissional para ensinar conteúdos legitimados historicamente e para responder as avaliações de cunho nacional, por outro, se evidenciam as (re)existências à lógica perversa da exclusão e da recompensa politicamente escamoteadora.

Apesar de e com os discursos oficiais de concepção neoliberal, centrados na idealização do mercado e da competitividade, qual o sentido, no contemporâneo, da emergência das experiências dos sujeitos, considerados atores, autores em formação? Tal provocação nos remete à necessidade de compreensão do lugar de que falamos sobre educação, ensino, currículo e formação. “Educação é a utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano”. (MORIN, 2001, p. 10) Ainda em Morin (2001, p. 11), o argumento sobre ensino: “[...] arte ou ação de transmitir conhecimentos de modo que exista compreensão e transmissão, assimilação de uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver”. Macedo (2010) concebe formação como experiência de sujeitos em processos de aprendizagem na relação estabelecida com os saberes, instituídos e organizados no currículo,

sob o crivo da valoração de uma comunidade de práticas socialmente referenciadas. Nesse sentido, Macedo (2010), à luz dos estudos de Pierre Dominicé e Gaston Pineau, concebe formação como processo complexo que envolve autoformação – é o sujeito que aprende, compreende e atualiza suas aprendizagens sempre em relação; heteroformação – as aprendizagens são interativas, intercompreensivas e requerem a legitimação do heterogêneo; ecoformação – aprende-se com o meio ambiente, com os artefatos, com a cibercultura; transformação – as aprendizagens que possibilitam alteração, passagem de uma situação a outra.

O que essas concepções têm em comum? Qual o mote dessas convergências para docência universitária? Todas têm em si o sentido da existencialidade, do humano. Reportam-se a vidas e à formação integral de sujeitos socialmente referenciados, experienciando compreensões, reflexões críticas sobre diretrizes curriculares norteadoras de seus programas de ensino e a perspectiva de recontextualizá-los, transduzí-los na miragem intencional de ressignificação das aprendizagens pelo viés do Ateliê Didático.

Pensar a docência universitária passa pela compreensão básica de que ser professor é uma profissão que integra a complexidade humana e a científica. Ou seja, como profissional da educação, o professor articula a forma de ser e a forma de ensinar. Nesse sentido, a prática docente, a construção da identidade profissional docente e sua formação inicial e continuada são construtos desse ser professor. O ser professor, na sua condição existencial e ético-política, contribui para a transformação da sociedade, ao formar cidadãos críticos e criativos em situação de projetos de si, num entre outrem que transformam realidades. Ser professor significa mobilizar conhecimentos e experiências em contextos pedagógicos e desenvolver práticas docentes que formam, embora, em certas circunstâncias, também deformem.

Do docente universitário, exige-se competência numa determinada área de conhecimento: conhecimentos básicos e experiência profissional de campo atualizados. O domínio de uma área de conhecimento desse profissional se materializa pela pesquisa, por pesquisas realizadas por meio dos estudos e reflexões críticas sobre temas teóricos ou experienciais que possibilitam aos docentes universitários reorganizar seus conhecimentos e socializá-los em forma de textos entre seus alunos e pares, muitas vezes coautores e coautores dessas produções científicas. Congressos, simpósios e colóquios são exemplos de espaços-tempos de socialização, cooperação e compartilhamento que ampliam e adensam a profissionalização do professor.

Outra dimensão da docência universitária é o conhecimento pedagógico: o processo de ensinar e de aprender; o professor como sujeito curricular – aquele que concebe, planeja e operacionaliza currículos; a relação professor-aluno e aluno-aluno e a interação com a tecnologia educacional.

Algo fundamental na construção do conhecimento pedagógico pelo professor universitário é a compreensão de que a aprendizagem dos estudantes está na centralidade dos cursos de graduação. Nesse sentido, é necessário que nos questionemos: o que os estudantes precisam aprender para se tornar cidadãos profissionais competentes nessa sociedade contemporânea?

Consideramos também de igual importância a dimensão política na docência universitária. O professor como ser histórico, cultural, político, cidadão, comprometido com o seu tempo, precisa dinamizar na prática docente saberes articulados à visão de homem, de cultura, de educação, de sociedade, de mundo. Nesse contexto, o professor precisa estar aberto às novas conquistas, aos novos valores emergentes, às novas descobertas, buscando inserir de forma crítica e intercristica as temáticas circundantes.

Recontextualização e tradução das normativas curriculares na universidade

Muitas das políticas e normativas que orientam o ensino universitário atualmente são reconhecidamente importantes e mesmo representativas de estudos, pesquisas e do próprio movimento docentes. No entanto, sua materialização não é simples e decorre da dinâmica e das culturas das instituições em processos de recontextualização e tradução dos textos legais educacionais, especificamente os curriculares. São basicamente os docentes, através de atos de currículo, que movimentam esses processos. Em pesquisa com docentes universitários portugueses, Esteves (2011, p. 7) explicita seu pressuposto nessa linha:

Ainda que o perfil geral de uma dada universidade num dado momento do seu trajeto histórico não seja exclusivamente função do pensamento e da ação dos seus docentes, estes, enquanto (re)intérpretes de valores filosóficos, políticos, sociais e culturais frequentemente contraditórios, acabam por ter uma influência no perfil que a universidade assume, porventura maior do que a que eles próprios reconhecem.

A legislação educacional brasileira, após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), desdobrou-se, no ensino superior, em Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e pareceres correlatos para os cursos de graduação que orientam as construções dos currículos à luz de práticas instituintes que estão na mente de determinados grupos. Esses documentos apresentam um discurso híbrido. Isso está evidente em contradições que apresentam, fruto da fusão entre as ideias que pautam as políticas globalizantes e o discurso educacional local. Por outro lado, ao se apropriar do discurso educacional para se legitimar, essa legislação favorece resultados das investigações acerca das licenciaturas e importantes indicativos de

fóruns das diversas entidades e associações engajadas na formação de professores no Brasil.

As lutas para a constituição do currículo de diferentes níveis de formação têm natureza, ao mesmo tempo, política e cultural. O texto legal das DCNs reflete políticas curriculares cujas definições foram produzidas em um processo histórico, com tensões relativas à produção, difusão e consolidação de significados no currículo dos cursos de graduação no Brasil.

Assim, essa legislação representa um marco acerca da formação universitária no Brasil e possibilita avanços para a qualificação dos processos formativos nos diversos cursos. Isso se reflete, sobretudo, em relação: 1) ao reconhecimento da realidade de atuação do profissional em formação; 2) à valorização da dimensão prática na formação inicial em articulação com a teoria; e 3) à flexibilidade para decisões curriculares diversificadas nos contextos locais.

Autores como Ball (2001), Lopes (2004 apud AYRES, 2005) e Lopes (2008) sustentam que a implementação das normativas legais, em geral baseadas em políticas globais, são particulares em cada instituição, de acordo com as forças que nela operam, em processos de recontextualização por hibridismo ou mesmo de tradução.

As instituições formadoras e escolares não são meras executoras das determinações produzidas na forma de legislação ou de textos curriculares. Ou seja, no contexto da implementação da legislação pertinente, ou melhor dizendo, no contexto da prática – no caso específico que estudamos – das instituições formadoras de professores, as determinações são *recontextualizadas, recriadas e reinterpretadas*. (LOPES, 2004 apud AYRES, 2005, p. 175, grifo do autor)

A noção de “tradução”, com base em Derrida e Laclau, é trazida por Lopes, Cunha e Costa (2013) como mais potente para compre-

ender e investigar as diferentes significações que as políticas de currículo assumem contextualmente. Os autores comentam que a noção de recontextualização, no campo do enfoque teórico analítico desenvolvido por Ball e conhecido como ciclo de políticas – imbricação e permanente tensão entre o local e o global – viabilizou um conjunto de análises que tentaram dar conta da complexidade das políticas curriculares. Os processos de recontextualização assementam a ideia de que “[...] a *transferência* de textos e discursos de um contexto a outro potencializa a apropriação, interpretação de sentidos constituindo híbridos culturais”. (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 393, grifo do autor)

A abordagem de recontextualização de Ball é considerada potente no reconhecimento de que:

[...] a circulação de textos e discursos implica a circulação de ideias, concepções e valores dos atores sociais que atuam no campo da educação e, por isso, produzem a reinterpretação das políticas para além ou para quem do que é suposto por quem escreve os textos e tenta por eles construir regras para as políticas. (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 393)

Os autores consideram que a recontextualização opera com a ideia de que a reinterpretação é desenvolvida no movimento de um contexto a outro, como se o contexto fosse capaz de estabilizar sentidos, pois

Há uma interpretação estabilizada em um dado fundamento original que se transforma em outra interpretação estabilizada pelo processo de transferência, não chegando a constituir uma desestruturação ou uma mudança de centro da estrutura. (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 404)

Incorporam, ainda, a esta discussão, a noção de hibridismo, o que amplia o escopo da reinterpretação, bem como retira o caráter negativo conferido ao ato de reinterpretar, um “[...] certo senso de perda dos sentidos originais” na análise por recontextualização, permanecendo a ideia de “[...] mistura em que as partes podem ser identificadas como interpretações fixas que se interpenetram”. (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 404)

Por outro lado, para esses autores, a noção de tradução compromete a investigação com a compreensão dos jogos de linguagem ou campos discursivos que compõem o cenário da investigação, alterando a concepção de contexto.

Se na análise por meio da noção de recontextualização o investigador busca entender como os sentidos se modificam de um contexto a outro, como os sentidos se mesclam e deslizam, na análise da tradução as perguntas se modificam. São analisados os efeitos de sentido produzidos e capazes de criar um dado contexto e mesmo uma comunidade em torno dos novos sentidos produzidos. (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 404-405)

Acreditamos que pensar sobre as questões curriculares para compreender sua dinâmica e complexidade, bem como possibilidades dos processos de recontextualização e tradução de políticas e textos legais, potencializa a ação docente no contexto da universidade.

Expressões sobre currículos experienciados na UFBA via formação continuada

Durante a ação formativa do programa de formação de uma instituição de ensino superior, que tratamos neste texto, propusemos aos professores universitários que desenvolvessem diários individuais. Estas produções constituíram potentes dispositivos de investigação

dos processos implicacionais desses professores nos seus processos formativos para a docência na universidade. A partir da análise dos diários de formação de professores participantes, buscamos compreender de que modo foram mobilizadas as implicações destes professores na sua formação pedagógica para a docência na universidade, mais especificamente no que se refere às questões curriculares.

Para a compreensão destas expressões, recorreremos à noção de implicação. Para Macedo (2010), o termo "implicação", cuja origem remete a *plicare* (dobrar-se), constitui uma relação ideológica e libidinal com a realidade social na qual estamos imersos. Supõe um sujeito que tem domínio e manejo de estratégias da realidade em que se encontra imerso, mas, sobretudo, uma ação sobre elas a partir da reflexão e construção de seus etnométodos.¹ O conceito de implicação, na perspectiva de Barbier (1985 apud SANTOS; SOUZA; SANTOS, 2011), tem fecundidade relacional e nos permite exercitar, junto aos diferentes atores sociais, a escuta aos distintos modos de produção de subjetividades nas instituições, suas pertencas e seus conflitos.

Da nossa escuta sensível sobre os fóruns de discussão sobre questões relacionadas ao tema "currículo e formação", as ideias estão agrupadas em três categorias: 1) compressões de conceitos e concepções do campo do currículo; 2) reflexões sobre os componentes curriculares que lecionam; e 3) reconhecimento de seus processos implicacionais com o currículo dos cursos que lecionam.

Além disso, a leitura dos fóruns de discussão nos possibilitou perceber que a prática docente desses professores está relacionada aos dilemas e aos processos deliberativos gerados a partir de situações dilemáticas sobre as quais nem sempre têm clareza e que surgem

1 "[...] maneiras pelas quais as pessoas na vida cotidiana, com seus saberes e formas de aprender, suas integridades, suas descritibilidades e analisibilidades, constroem a vida cotidiana, compreendem o mundo e resolvem seus problemas no dia-a-dia". (MACEDO, 2010, p. 54)

como acontecimentos, imprevisibilidades sujeitas à necessidade de construir decisões imediatas.

Os professores expressaram diversas compreensões sobre o tema "currículo e formação", como:

Uma formação implicada significa, primeiro, de que a subjetividade é levada em conta no processo de conhecimento e formação. Portanto, a implicação significa autorizar-se a rever as suas práticas e repensar suas certezas. Com isto, o docente tem que ter a coragem de arriscar: ouvir o estudante, buscar outros conhecimentos, pensar e repensar como aquele conteúdo que ele pretende ensinar pode mudar a realidade. Portanto, o docente tem que também permitir-se ser um aprendiz e abandonar a velha postura professoral. Creio que uma formação implicada do docente significa que o mesmo é autor do seu trabalho, tem autonomia, mas como toda autonomia, esta é limitada pela instituição e pelo outro ator do processo: o estudante. Para mim, ter uma formação implicada significa saber fazer com o seu saber específico dialogue com outros mais gerais. Quando conseguimos fazer isto, é inevitável que a experiência e o contexto apareçam. (Docente 1)

Também destacam a importância da articulação dos seus componentes curriculares com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

O componente que ensino é 'Saúde Coletiva'. Os conteúdos ensinados nesse componente relacionam-se com o processo saúde-doença dos indivíduos, família e comunidade; as necessidades de saúde destes três grupos; determinantes sociais da saúde; políticas de saúde e força de trabalho em saúde. Atualmente, este componente tem abordado mais o processo saúde-doença dos indivíduos, e com isto, temos contribuído dentro do que é proposto no PPC e nas DCN para Enfermagem, para a formação clínica da enfermeira generalista. Com isto, embora contemplemos as habilidades e competências previstas para a atuação clínica da enfermeira, não estamos contemplando as habilidades voltadas para educação em saúde, gestão, trabalho em equipe. Portanto, precisaremos rever, à luz da DCN e do PPC, e adequar os conteúdos tratados no componente. (Docente 2)

Muitas situações descritas pelos docentes expressam o reconhecimento das implicações dos docentes nos processos curriculares e formativos dos grupos.

No momento atual, o nosso curso passa por um longo processo de reformulação curricular. E, apesar de ser explícito no discurso, a terceira ideia trazida por Masseto, na prática, observa-se ainda de forma muito presente, a compartimentalização do conhecimento, ou seja, disciplinas justapostas que de forma sequenciada vão sendo oferecidas ao longo de cinco anos. Como fazer com que os atores desse processo reflitam sobre a sua própria prática, com criticidade e se impliquem na busca da transformação? (Docente-estudante 3)

Sigo me afetando... Desafiando-me a pensar a reforma curricular (em curso na minha unidade) a partir de um lugar docente político-pedagógicamente responsável e respeitoso com o papel de mediação efetiva e afetiva demandado pelo(a) docente na contemporaneidade! (Docente-estudante 4)

Considerações finais

A experiência do projeto de formação vem se instituindo como política pública com os docentes implicados na própria formação. Professores competentes no aprofundamento da sua área, mas com pouco conhecimento das bases pedagógicas docentes tomam às mãos a própria formação e fazem emergir compreensões sobre auto, hetero e metaformação e sua identidade profissional e sobre os saberes da docência potencializadores/geradores de processos de ensino e aprendizagem que se articulem ao perfil do estudante UFBA na contemporaneidade.

O programa foi desenvolvido com dinâmica interativa, possibilitando aos participantes a abordagem e vivência de conceitos didático-pedagógicos básicos relativos à educação superior: estudo do objeto e saberes da docência na educação superior e da construção

da identidade profissional; análise das relações entre currículo e formação; debate sobre abordagens pedagógicas na educação superior; compreensão das relações estruturantes do processo didático; reflexões sobre as relações interpessoais e organização da prática pedagógica.

Por fim, o projeto revelou-se dispositivo para alterar e ser alterado pela práxis dos sujeitos em formação conforme depreendido através dos diários de formação produzidos e analisados que trataram das implicações e demandas dos docentes para com a própria formatividade; suas implicações com a docência; com saberes didáticos-pedagógicos e com implicações com o estudante, validando a formação em serviço como processo formativo significativo.

Referências

- ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- AYRES, A. C. B. M. *Tensão entre matrizes: um estudo a partir do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores/UERJ*. 2005. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.
- BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1riss2articles/ball.htm>>. Acesso em: 2 out. 2017.
- BRASIL. *Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN, 2008.
- DOLL JÚNIOR, W. E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DOMINICÉ, P. L'originalité épistémologique du savoir de la formation. *Education Permanente*, n. 72, p. 89-102, 1993.

- ESTEVES, Manuela. *Modos de implicação dos professores na docência universitária*. 2011. Texto da Conferência no XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Guarda, PT, 1 jul. 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/8663>>. Acesso em: 29 jan. 2013.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GOODSON, I. F. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- HALL, S. *A identidade na pós-modernidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LOPES, A. C. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ: FAPERJ, 2008. v. 1.
- LOPES, A. C.; CUNHA, É. V. R. da; COSTA, H. H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, R. S. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro, 2010.
- MACEDO, R. S. *Atos de currículo formação em ato? Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação*. Ilhéus: Editus, 2011.
- MACEDO, R. S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar, reformar, transformar o pensamento*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- MORIN, E. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

OLIVEIRA, I. B. de. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP&I; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

SANTOS, B. de S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, P. A. C. dos; SOUZA, A. V. M. de; SANTOS, V. S. O conceito de implicação em práticas da Análise Institucional Contemporânea. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 5., 2011. São Cristóvão. *Anais...* São Cristóvão, 2011. Disponível em: <<http://educonse.com.br/2011/cdroom/eixo%2014/PDF/Microsoft%20Word%20-%20O%20CONCEITO%20DE%20IMPLICACAO%20EM%20PRATICAS.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Planejamento do processo de ensino e aprendizagem: uma abordagem crítico-construtiva

Cristina d'Ávila

Introdução

Este capítulo emerge de reflexões pautadas sobre nossa experiência como docentes no ensino superior e das necessidades sentidas pelos estudantes das licenciaturas quanto à compreensão do planejamento do processo de ensino e aprendizagem. Da bibliografia concernente ao assunto, temos nos deparado sempre com textos muito técnicos e pouco envolventes. Nesta escrita, pois, intencionamos trazer à baila este saber didático fundamental ao trabalho docente.

Muitos docentes universitários, e temos encontrado relatos dessa natureza em nossa trajetória como docentes, veem o planejamento de ensino como uma ação inócua – uma formalidade – e, por tal razão, não colocam sobre este ato o que pretendem realizar como ideal de suas compreensões sobre o processo de ensino e aprendizagem. Temos nos deparado com planos de ensino que são simples crono-

gramas de aulas, ou listagens de conteúdos seguidos de uma ementa, ou os programas oficiais sem que tenha somada uma só letra a eles. Ou seja, planos sem autoria, escritas que não são projetos com intencionalidade clara, a não ser a de transmitir conteúdos como se fossem entidades abstratas. Há exceções, mas, via de regra, esta tem sido a prática de grande parte dos professores universitários.

Motivo de queixa de alunos – queixas atestadas em pesquisa realizada com estudantes de licenciatura (D'ÁVILA, 2007) – e das coordenações pedagógicas, a falta de paciência para o planejamento e o seu desconhecimento têm sido um dos fatores a incidir sobre a má qualidade do ensino na universidade. O professor que não planeja não tem consciência clara de seus objetivos e, por decorrência, de seu ideário pedagógico ou de como sua ideologia política afeta suas relações pedagógicas na sala de aula. São profissionais do ensino que não dominam um saber didático essencial à profissão docente que é o planejar e, dentro deste todos os demais saberes que o constituem: saber formular objetivos de aprendizagem, saber selecionar e ordenar didaticamente conteúdos de ensino; saber criar e selecionar metodologias de ensino pertinentes, conceber sequências didáticas adequadas, saber mediar o conteúdo e a classe, saber escolher recursos adequados, saber avaliar.

Este texto resulta de pesquisa teórica pautada sobre a nossa experiência como profissional da didática. O recorte feito provém de pesquisa bibliográfica sobre autores que datam dos anos de 1990 até a atualidade. As principais referências utilizadas, dentro de uma abordagem crítica e construtiva de planejamento foram Libâneo (1991), Vasconcelos (2002), Veiga (2000, 2006, 2016), sobre a ação do planejamento de ensino, e Tardif (2002) e Gauthier (1998), sobre os saberes docentes.

O objetivo do trabalho é propiciar a compreensão do planejamento de ensino como um processo reflexivo de natureza política e didático-pedagógica e parte dos saberes essenciais ao trabalho

docente. Resultante de uma reflexão sistemática, radical e de conjunto da ação didática, o planejamento do ensino é também o planejamento da aprendizagem a ser gerida nas práxis pedagógicas em qualquer nível de ensino.

Mas o que é planejar o ensino e a aprendizagem e como planejar?

O ato de planejar é inerente à natureza humana. Decorre de uma atitude reflexiva permanente, implicando, pois, a tomada de decisões e o posicionamento de não indiferença face às demandas da realidade social. Planejar é pensar a prática, é refletir sobre esta à luz de experiências passadas e, por conseguinte, do conhecimento acumulado em face dessas experiências.

Planejar também constitui uma função psicológica superior, assim como são as ações de classificar, categorizar, aplicar princípios, generalizar, evocar lembranças. (VYGOTSKY, 1984) Significa uma representação do real como ação futura. O ato de planejar remete a uma ação a ser praticada ulteriormente com base em alguma finalidade. Não é, pois, uma ação reflexa ou mecânica, é uma ação pensada sistematicamente. E como toda ação humana enseja um objetivo político, posto que implica escolhas, a ação de planejar marca, portanto, uma postura de não indiferença perante a realidade. Como essa postura de não indiferença diante das coisas implica escolha, o ato de planejar é também político, posto que toda e qualquer ação humana depende de uma decisão de caráter filosófico-político.

Há ainda duas fontes de decisão que sustentam a ação do planejamento: uma decisão de caráter científico, vez que são os conhecimentos científicos a garantia para o encaminhamento das ações pedagógicas, e a última relativamente ao aspecto técnico, dada a necessidade de concretização dos objetivos político-pedagógicos que configuram a nossa práxis. Como afirma Luckesi (1990, p. 29):

A ciência desvenda conexões objetivas da realidade e permite uma ação consistente. [...] o planejamento inclui,

ainda, uma decisão técnica que se refere à construção dos modos operacionais que vão mediar a decisão política e a compreensão científica do processo de nossa ação.

Planejar, então, não se restringe a uma ação mecânica que obriga o professor a preencher formulários vazios e entregá-los à coordenação da instituição de ensino. Não é um instrumento para controle administrativo. Antes disso, é o instrumento de que lança mão o professor no direcionamento das ações pedagógicas. Por isso mesmo, as suas intenções, revestidas em termo de objetivos de ensino/aprendizagem, revelam o modelo de sociedade, de educação e de ser humano que construímos ao longo de nossa trajetória.

À primeira vista, parece um mecanismo simples de definição de algumas regras exigidas pela instituição de ensino e controladas administrativamente pelos setores responsáveis. De fato, é simples o seu preenchimento, mas o ato de refletir e agir, numa perspectiva dialética, sobre uma dada realidade, no caso o contexto educativo, é de natureza complexa. Exige clareza quanto aos princípios norteadores de uma práxis – prática pensada, ressignificada, reconstruída. Como refere Vasconcelos (2002), o importante é que o planejamento não seja assumido numa perspectiva burocratizante, mas como uma ação reflexiva permanente e instrumento de superação da visão formalista alienante.

Como saber didático fundamental, o planejamento de ensino constitui uma rede de outros saberes. Antes, porém, convém abordarmos a questão dos saberes docentes de modo geral. A noção de saberes, na epistemologia da prática – teoria segundo a qual os saberes dos professores advêm, sobretudo, do exercício profissional docente –, ganha contornos abrangentes, incluindo os conhecimentos, as informações, as habilidades e os valores presentes no perfil docente. De acordo com Tardif (2002), esses saberes são constituídos na prática profissional, no ambiente de trabalho, na formação

inicial, ou seja, ao longo de todo o processo de profissionalização do docente. Pode-se dizer, apoiados no autor em tela, que a ação docente se baseia em juízos práticos, fazendo com que os professores, de modo geral, criem uma espécie de jurisprudência privada, em que o que vale são as experiências utilizadas e que deram certo. O problema é, para nós, a falta do conhecimento dos saberes especializados sobre o assunto. Operando de modo amador e quase sempre improvisado, a prática pedagógica deixa a desejar.

Em recente artigo (D'ÁVILA, 2017), vimos abordando a questão dos saberes didáticos e pedagógicos como algo pouco definível pelos professores, mas absolutamente presente em suas práticas pedagógicas. Com título sugestivo – o indefinível praticável –, este saber didático necessita se tornar conhecido e consciente por parte dos professores.

Diferenciando saberes pedagógicos de didáticos – sem perder o imbricamento entre os mesmos –, poderíamos afirmar que os primeiros provêm da ciência pedagógica e se referem aos conhecimentos e competências que sustentam a prática docente e abarcam os saberes didáticos. São os saberes da formação pedagógica, como, por exemplo: conhecimento e prática das teorias pedagógicas; conhecimento e prática das teorias de aprendizagem; conhecimento e prática da legislação educacional; conhecimento das teorias de currículo; conhecimento e prática da pesquisa no campo pedagógico. Os saberes didáticos provêm do ensino e dizem respeito aos elementos pré-processo de ensino (pesquisar e planejar, por exemplo), aos elementos presentes no ato de ensinar (gerir uma classe, interagir verbalmente, mediar didaticamente os conteúdos) e pós-processo de ensino (avaliar, replanejar) – os saberes didáticos são estruturantes da profissão professor. (D'ÁVILA, 2017)

Os saberes didáticos se dividem em dois tipos: saberes sobre a mediação do conteúdo e saberes sobre a mediação da classe. Os saberes sobre a mediação do conteúdo dizem respeito às habilidades

próprias e apropriadas à mediação didática dos conteúdos. São exemplos desses saberes: a) organizar e selecionar metodologias de ensino; b) identificar as lacunas de aprendizagem e nelas intervir; c) utilizar recursos técnicos e tecnológicos; d) criar sequências didáticas de aprendizagem; e) planejar aulas, elaborar planos de aula; f) contextualizar o conteúdo de acordo com o nível cognitivo e bagagem cultural dos alunos. (D'ÁVILA, 2017; GAUTHIER, 1998)

Os saberes voltados à mediação da classe são da seguinte ordem: a) administrar o tempo da aula; b) estimular a participação, o compromisso nas atividades; c) estimular a formação de valores, postura profissional; d) produzir um clima de confiança na sala; e) produzir integração entre os alunos e entre os alunos e o professor; f) saber administrar os trabalhos em equipes; g) localizar as lideranças. (D'ÁVILA, 2017)

Os professores produzem e podem aprender esses saberes em cursos de formação inicial e/ou continuada, desenvolvendo, assim, a sua profissionalidade – a profissionalidade se refere a um conjunto de capacidades e saberes desenvolvidos no exercício da profissão docente em determinado momento histórico. É muito importante que se tenha uma noção clara desses saberes para que sejam mobilizados pedagogicamente com profissionalismo. O planejamento de ensino se inclui como um saber pedagógico-didático fundamental, a partir do qual emergem outros saberes didáticos. (D'ÁVILA, 2017)

De acordo com Libâneo (1991), o planejamento de ensino, ou o ato reflexivo de se planejar o ensino, exige do professor:

- a expressão dos vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e as ações efetivas que o professor irá realizar em sala de aula, traduzidas em objetivos, conteúdos e abordagens organizadoras da prática pedagógica;
- a racionalização ordenada das ações pedagógicas, a previsão de situações propiciadoras de aprendizagem, evitando-se

toda a sorte de improvisações desnecessárias e a rotina cansativa em sala de aula;

- a previsão de objetivos, conteúdos e métodos a partir das exigências socioculturais, profissionais (impostos pela sociedade) e individuais dos alunos;
- a coerência entre os aspectos teóricos e práticos que perfazem e caracterizam o conteúdo de cada disciplina;
- a congruência entre os estruturantes didáticos da prática de ensino: “os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e a avaliação, que está intimamente relacionada aos demais”;
- o inter-relacionamento entre estes estruturantes didáticos que configuram a sua e as demais disciplinas que perfazem o currículo do curso, possibilitando, desta forma, a concretização de um trabalho pedagógico que seja de natureza interdisciplinar.

Finalmente, podemos afirmar que planejar é uma ação reflexiva, pois exige reflexão sistemática sobre a experiência; é uma ação crítica, pois requer e implica opções políticas que necessitam ser esclarecidas no processo do planejar; e construtiva, posto que um plano jamais está concluído, ele se fundamenta e se completa no processo de sua execução.

Características do planejamento de ensino

É preciso ter em mente que o plano – o que resulta do processo do planejamento – é mais do que um guia de ação balizador da prática docente. Neste instrumento, se estabelecem as diretrizes e os meios concretos que asseguram a operacionalização da prática. Como essa prática é, por natureza, dinâmica, não pode o plano

constituir-se em “camisa de força” capaz de impedir qualquer movimento de flexibilização em torno do que foi previsto. É necessário que o professor esteja atento às características, às demandas e aos interesses do alunado. Por isso, outra característica do planejamento, intrinsecamente ligada à da flexibilidade, é a adaptabilidade. Ser adaptável no contexto educativo significa estar atento mediante observação, à participação nas aulas e à necessidade de replanejamento a partir das demandas dos alunos.

Outra característica do bom planejamento diz respeito à sua ordem sequencial. Para se atingir determinados resultados (objetivos), os outros itens do planejamento devem ser previstos de modo a salvaguardar o seu pleno desenvolvimento. Dessa forma, os conteúdos devem se referir aos objetivos específicos que foram delineados, que, por sua vez, deverão estar consonantes com os procedimentos metodológicos previstos (as técnicas) e o instrumental avaliativo.

Embora se saiba da dinâmica que constitui o processo ensino/aprendizagem e, por conseguinte, do próprio planejamento, a característica da objetividade deve ser observada atentamente. Isso implica conhecer bem a realidade com a qual iremos lidar e nos envolver, desenvolvendo uma percepção acurada das possibilidades humanas com as quais iremos contar. Significa conhecer as potencialidades cognitivas dos alunos e características socioculturais, as suas reais condições para a aprendizagem da disciplina. O diagnóstico acerca dos pré-requisitos que os alunos trazem para a sala de aula é peça fundamental nessa programação. A objetividade está diretamente ligada à clareza e funcionalidade do plano, outras duas características. O plano precisa ser claro, ter seus enunciados redigidos de forma explícita, ser bem escrito, esteticamente organizado de modo a guiar a leitura de modo lógico. O plano precisa também ser funcional, exequível. E da sua funcionalidade decorre a sua aplicabilidade. De nada adiantam objetivos escritos numa linguagem erudita, mas que seja lacônica e de difícil aplicabilidade. Por exemplo, objetivos

muito amplos dificultam sua aplicabilidade. Metodologias inapropriadas levarão a aulas dificilmente compreensíveis. E conteúdos não ordenados sequencialmente, numa hierarquia de propósitos e numa ordem lógica, levam a exposições confusas e comprometem a inteligibilidade nas aulas.

Portanto, a execução do planejado deve se dar de modo a se poder construir os resultados esperados para determinada ação, sem perder de vista que uma reorientação é salutar à ordem estabelecida. E, para se reorientar qualquer ação, deve-se avaliar. A avaliação, etapa fundamental à prática pedagógica, constitui-se, pois, num elemento de acompanhamento e reorientação da prática pedagógica. Como afirmou Luckesi (1990), o planejamento define os resultados e os meios a serem atingidos, a execução constrói os resultados e a avaliação serve de instrumento de verificação (leia-se *diagnose*, grifo nosso) dos resultados planejados que estão sendo obtidos, assim como para fundamentar decisões que devem ser tomadas para que os resultados sejam construídos.

Dito isso, se se deseja desempenhar uma ação pedagógica substanciada num modelo teórico de educação crítico e transformador, há que se pensar num plano de ensino congruente com tal visão. Longe, pois, de constituir-se num formulário vazio de significado pedagógico, o plano de ensino é um instrumento político de que lança mão o professor na orientação do trabalho pedagógico. Promove a reflexão sobre a prática e, por este princípio, promove a práxis. E mais, a discussão e construção do melhor caminho a ser seguido pelos autores/atores dessa prática: o professor e os alunos.

Níveis do planejamento: planejamento educacional, escolar e de ensino

O planejamento obedece a uma classificação geral em termos de sua abrangência e responsabilidades que pode ser sintetizada em três:

planejamento educacional, planejamento escolar e planejamento de ensino. Numa visão de inclusão hierárquica de classes, o planejamento educacional abrange o planejamento escolar, que abrange, por sua vez, o planejamento de ensino.

Planejamento educacional

O planejamento educacional é aquele que se refere ao planejamento maior da educação do país e fica a cargo dos órgãos governamentais, como o Ministério da Educação (MEC) e suas secretarias – as que administram a educação nacional nos três segmentos de ensino: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. Outros organismos governamentais também se responsabilizam pelo planejamento educacional em níveis estadual e também municipal. Regulam a educação através de documentos normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), e documentos orientadores, como são os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI) – dirigidos à orientação curricular para a educação infantil –, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – dirigidos à orientação curricular para o ensino fundamental e ensino médio – e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) – dirigidas à orientação curricular para a educação superior. (BRASIL, 2016) O planejamento educacional é objeto da administração também dos estados e municípios que regulam a educação do país setorialmente, nos estados e municípios, respectivamente, através de suas Secretarias de Educação e demais organismos hierarquicamente ligados às secretarias.

Planejamento escolar

O segundo nível do planejamento é o planejamento escolar. Como o próprio nome indica, diz respeito ao planejamento que se concebe e se consubstancia nas escolas – no caso das universidades, em

cada unidade de ensino: escola, faculdade ou instituto. O primeiro planejamento escolar mais importante é o Projeto Político Pedagógico (PPP) – nas universidades, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Neste, estão presentes toda a filosofia da escola, a escolha do ideário pedagógico, a compreensão dos seus métodos e dos objetivos de cada série.

O PPP vai muito além de um conglomerado de planos (curricular e de ensino). Ele deve ser o resultado de um trabalho coletivo, no qual toda a comunidade escolar esteja engajada. Para ser funcional, é necessário que todos tenham conhecimento do mesmo e participem da sua elaboração e da sua aplicação ao longo do tempo. Segundo Veiga (2000, p. 2),

o projeto não é algo que é construído em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

O projeto, como o próprio nome diz, é o que impulsiona a atividade humana para o futuro. "Projeto" provém do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para adiante. Decorre de uma intenção, de finalidades que são políticas e pedagógicas ao mesmo tempo. Por isso se diz projeto político-pedagógico, pois ele deverá refletir a ideologia política da escola, além de seu ideário pedagógico. Assevera Veiga (2000, p. 2):

É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus

propósitos e sua intencionalidade. Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável.

Nesse sentido é que se deve considerar o PPP como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade.

O PPP construído coletivamente de forma participativa referenda um trabalho pedagógico comprometido com o todo, rompe com as barreiras do isolacionismo que muitas vezes reinam no ambiente escolar ou acadêmico. O PPP se refere à organização da escola como um todo, mas também à organização da sala de aula e do ensino, buscando as relações necessárias com o contexto social mais amplo.

O seguinte nível de planejamento, dentro do planejamento escolar, em termos de sua abrangência, é o planejamento curricular, que se integra ao PPP. Do ponto de vista etimológico, o termo "currículo" vem da palavra latina *scurrere*, correr, e refere-se a curso, a carreira, a um percurso que deve ser realizado. (ZOTTI, 1986-2006) No campo pedagógico, o termo passou por muitas conceituações ao longo da história da educação. Contudo pode-se dizer, de modo simplificado, que o currículo designa um plano de estudos, uma organização disciplinar ou interdisciplinar das séries que compõem cada curso.

Planejamento de ensino

O terceiro nível de planejamento que se inclui na escola é o planejamento de ensino, que se subdivide em três: plano de curso (planejamento da prática pedagógica concernente ao ano ou semestre letivo); plano de unidade (planejamento da prática pedagógica concernente a uma unidade – um bimestre) e plano de aula (planejamento da prática pedagógica concernente a uma aula). Essa tipologia pode variar sobremaneira, há os planos semanais e também os projetos temáticos que configuram a pedagogia de projetos existente em muitas instituições educacionais. Os projetos temáticos são,

geralmente, planejados para a duração de uma unidade, um bimestre ou trimestre letivo. Essa prática vai depender do ideário pedagógico do professor em consonância com a instituição.

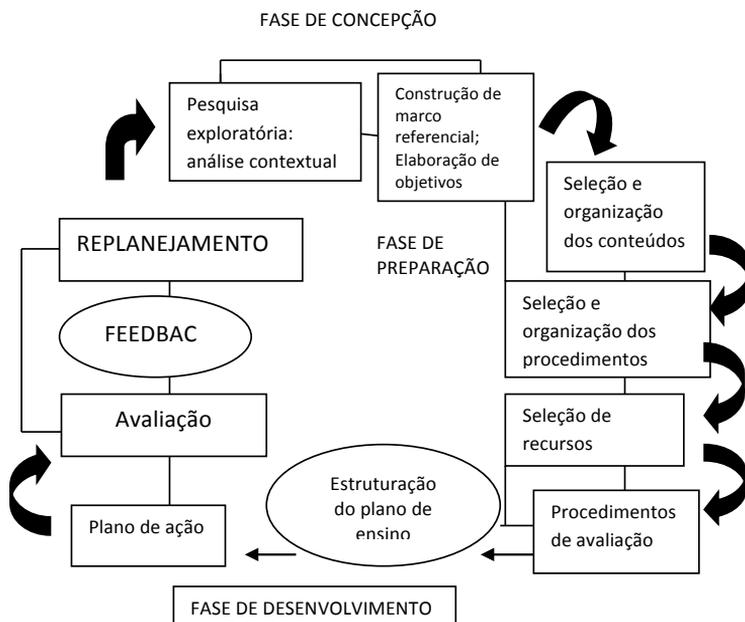
Um parêntese aqui se faz necessário: o cronograma e o plano de aula. Com base no plano de curso, convém ressaltar o cronograma de aulas que é um dispositivo extremamente útil ao trabalho docente. Necessário se faz, pois, especificar numa tabela todo o calendário de aulas ao longo da unidade ou semestre e as ações que lhe são concernentes – objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos, avaliação e referências. Os planos de aula advêm daí, serão a especificação de cada aula expressa neste cronograma.

O plano de aula é um detalhamento do plano de curso e do cronograma resultante deste; pode ser elaborado ao modo de cada professor. Contém sempre os mesmos estruturantes ou componentes didáticos do plano de curso e de unidade, mas de modo muito mais simplificado. Muitas vezes, o professor elabora o plano de aula como um roteiro a ser seguido – sabendo sempre de sua característica flexível. O fundamental é que seu objetivo esteja claro, assim como o detalhamento do conteúdo em relação ao tempo que tem disponível – isso precisa estar cronometrado no plano de aula – e demais componentes didáticos, como a metodologia, os recursos, a avaliação e as referências utilizadas.

Etapas do planejamento de ensino

Passaremos a apresentar a partir daqui as etapas do planejamento de ensino. O processo do planejamento de ensino constitui, pelo menos, cinco etapas fundamentais percebidas numa perspectiva helicoidal, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Etapas do planejamento de ensino



1. Etapa de concepção:
2. Pesquisa exploratória: análise contextual (local, entorno social e população);
3. Pesquisa de conteúdo (bibliográfica e eletrônica);
4. Construção do marco referencial;
5. Elaboração do plano;
6. Desenvolvimento;
7. Avaliação e feedback;
8. Replanejamento.

Fonte: elaboração da autora.

Etapa de concepção do planejamento: a pesquisa exploratória

Do ponto de vista técnico, o planejamento obedece a uma ordenação lógica. A primeira fase do planejamento corresponde a uma pesquisa exploratória. De início, o professor planejador deve pro-

ceder a uma análise contextual, a fim de diagnosticar, de maneira geral, o contexto em que irá atuar: o ambiente, a instituição em si, o curso em que irá atuar e, sobretudo, as características do alunado. A fim de obter uma visão geral do contexto e da população, o professor deverá formular uma ficha de avaliação diagnóstica a fim de ser utilizada logo nos primeiros dias de aula. Poderá fazer o diagnóstico de seu grupo também via participação dos alunos de modo informal ou a partir de alguma dinâmica de grupo. No seu planejamento prévio, deverá ter conhecimento, pelo menos, do perfil do seu grupo em termos de número, faixa etária e condições socioeconômicas – sobretudo conhecer se seus alunos trabalham, em que tipo de atividade etc.

Pesquisa de conteúdo

A partir daí, o professor deverá proceder à pesquisa bibliográfica (em conhecendo a disciplina que irá lecionar e a série à qual se endereçará) a partir do PPC (sobretudo do conhecimento de seu currículo) ou da escola, do ementário do curso (para professores universitários) e de antigos planos de ensino (que devem fazer parte do arquivo da instituição). O levantamento bibliográfico deve ser feito pela internet em sítios de banco de dados confiáveis (em universidades, organismos especializados governamentais ou não, bibliotecas virtuais etc.). Outra fonte fundamental para procedimento da pesquisa bibliográfica são os documentos norteadores do currículo: no caso da educação básica, os PCN, e no caso do ensino universitário, as DCN de cada curso em particular. Estes documentos estão disponíveis para *download* gratuito no sítio do MEC.¹

¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>.

O marco referencial

A construção do marco referencial é etapa importante no planejamento. Há autores que se reportam ao marco referencial como sendo parte do documento institucional de planejamento e produto de uma construção coletiva. (GANDIN, 1997; VASCONCELOS, 2002) Vasconcelos (2002) refere, dentro do marco referencial, o marco situacional, marco doutrinário e o operativo.

Entendemos o marco referencial como parte do PPP, mas também como uma marca individual a fim de sustentar filosófica, pedagógica e operacionalmente as ações do profissional de ensino. Portanto, cabe ao professor esclarecer a si mesmo e à comunidade escolar sua escolha filosófica (seu ideário pedagógico) e seu método (que alia opção teórica e *modus operandi* constituinte de sua práxis). No seu marco referencial, deverão estar contidos os seguintes aspectos: uma visão macro e microssocial, especificando o contexto no qual estão inseridos os atores sociais, a escola e sua comunidade; incluirá também, e principalmente, sua pedagogia (ideário pedagógico), na qual deverá deslindar a teoria pedagógica que lhe concerne com todos os seus passos metodológicos – poderá optar entre as correntes pedagógicas de caráter conservador (tradicional-academicista, tecnicista), de caráter emancipatório (linhas como a pedagogia libertadora de Paulo Freire, ou da pedagogia histórico-crítica), de caráter construtivo (pedagogia construtivista e socioconstrutivista) ou poderá ainda optar por outras linhas pedagógicas libertárias não diretivas, como as de Freinet, Steiner, Neill, Rogers e, no limite, a Escola Nova. Por fim, dentro do marco referencial do professor, deverá estar contido o método congruente com sua pedagogia.

Elaboração do plano

A elaboração do plano em si deverá conter os estruturantes didáticos da ação pedagógica – ou seja, os elementos que irão se consubstanciar a esta prática. A começar, tecnicamente, o plano de ensino deverá conter os seguintes estruturantes didáticos:

- a. os dados de identificação: o nome da instituição, dos professores, da disciplina, a série, período ou semestre a que destina, carga horária da disciplina, ano;
- b. uma breve apresentação, contendo as características da disciplina e o marco referencial do docente;
- c. a ementa da disciplina deve ser composta por um parágrafo com conteúdos dispostos de forma itemizada, limitando-se sua abrangência dentro da carga horária ministrada. A redação da ementa deve ser sucinta e objetiva, de modo a ressaltar os principais conteúdos e atividades da disciplina, devendo também estar de acordo com o PPP do curso. O professor não pode alterar a ementa sem a anuência do departamento de cada curso;
- d. os objetivos de ensino e aprendizagem, os quais constituem o terceiro estruturante didático. Podem ser divididos em objetivos gerais e específicos e são concernentes ao norte da ação pedagógica. Um plano de ensino bem ordenado deverá conter um objetivo geral, que abranja a ementa da disciplina, e demais objetivos específicos, que detalhem o objetivo geral também a partir da ementa. A cada conteúdo enunciado na ementa deverá corresponder um objetivo de ensino e aprendizagem);
- e. o conteúdo programático, o qual deverá descrever os conteúdos da disciplina (previamente elencados na ementa); o conteúdo deverá estar dividido por unidade e ser abordado de

modo sequencial e modular (por unidades de ensino). O primeiro item, mais geral, é o tema gerador daquela unidade, ao qual deverão corresponder os conteúdos específicos. Deve estar estruturado em seções (ou módulos) detalhando os assuntos gerais e específicos que serão abordados ao longo da disciplina contemplados dentro da ementa. Segundo Zabala (1998), os conteúdos podem ser classificados em três tipos: conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Os conteúdos conceituais se referem à capacidade para operar símbolos e representações. Os conteúdos procedimentais dizem respeito às capacidades para mobilizar conhecimentos práticos e pragmáticos; e os atitudinais se dirigem à formação de atitudes e valores. É necessário discernir em cada disciplina a natureza de seus conteúdos e formular objetivos que lhes sejam concernentes;

- f. a metodologia ou procedimentos operacionais: são a especificação da ação pedagógica propriamente dita sob a forma de técnicas de ensino e outros procedimentos, como dinâmicas de grupo e uso de dispositivos didáticos criativos, lúdicos, dentre outros. Na metodologia, deverão estar explícitas as estratégias metodológicas a serem usadas pelo professor a fim de atingir os objetivos propostos. São muitos os livros de didática que trazem um grande número de técnicas pedagógicas que poderão ser sintetizadas em: trabalhos individualizados e de grupo, aula expositiva-dialogada, simulações, problematizações, seminários (painéis, mesas redondas, etc.), pesquisas (curtas, empíricas ou bibliográficas), visitas técnicas, uso de filmes, de imagens, metáforas criativas e recursos motivacionais;
- g. os recursos didáticos: é importante destacar os recursos, meios, materiais que serão adotados ao longo da disciplina

para desenvolvimento das aulas, tais como *datashow*, *notebook*, quadro, aparelhos de som e demais equipamentos multimídia e toda sorte de material para desenvolver aulas criativas que vão além do quadro-negro e do giz;

- h. a avaliação da aprendizagem: a avaliação a ser adotada pelo professor deverá ser de natureza diagnóstica (a fim de verificar o nível de aprendizagem dos alunos), formativa (ao longo do processo) e também somativa (avaliação de resultados). Os critérios devem ser claros e objetivos e expostos ao aluno, em termos de seus instrumentos e periodicidade. É muito importante que estes instrumentos sejam construídos de modo a guardar fidedignidade resultantes dos objetivos que se deseja alcançar. Eles devem ser elaborados em consonância com estes objetivos (as avaliações periódicas deverão estar voltadas ao atendimento dos objetivos específicos que, por sua vez, estão voltados ao atendimento do objetivo geral); as formas de registro variam em cada instituição, assim como a média que deverá ser obtida. A nosso ver, a fim de suplantar os problemas e desvios provenientes das médias de notas, o professor poderá optar por registrar os valores provisoriamente, podendo modificar (estas notas e médias) a partir da evolução das aprendizagens de seus alunos. Os instrumentos poderão ser os mais variados e fugir à regra de provas e testes. O principal mecanismo de avaliação é a observação – mais formal ou informal, a observação é um dispositivo fundamental ao diagnóstico individual e coletivo. E todos os demais instrumentos e procedimentos adotados pelo professor no cotidiano de suas aulas. Já a avaliação de resultados poderá ser feita ao final de cada unidade a fim de diagnosticar a progressão das aprendizagens. A pontuação (as notas em cada instrumento) deverá ser pensada

pelo professor e discutida com os alunos (quanto vale cada procedimento usado) e inserir a participação dos mesmos, a frequência nas aulas, o cumprimento de tarefas e valores fundamentais ao processo didático (aspectos estes sempre acordados entre professor e grupo de alunos);

- i. as referências: podem ser bibliográficas e eletrônicas. É necessário que se indiquem as fontes de pesquisa, leituras obrigatórias e complementares a serem utilizadas, aplicadas durante todo o curso. Cabe ao professor selecionar a bibliografia básica e a complementar.

Desenvolvimento do plano

A seguinte etapa é do desenvolvimento do plano, o que significa a sua execução. É o momento em que o professor põe em prática seu plano previamente elaborado. Convém dizer que este plano (o plano de curso principalmente) será continuamente reformulado, tendo em vista uma outra etapa intrinsecamente ligada a esta, que é a etapa da avaliação e do *feedback*.

Avaliação e feedback

Esta etapa presente em todo o processo didático vai dar ao professor condição de reformulação e aperfeiçoamento de sua práxis. A avaliação do processo, formativa, está baseada sobretudo na observação dos atores sociais e na práxis. Dialeticamente, irá retroalimentar todo o processo didático, que será refundado em uma nova práxis refletida e sistematicamente replanejada.

Replanejamento

Com base numa avaliação contínua, de caráter processual, o professor deverá rever suas ações, as lacunas, desvios que deverão se

corrigidos num replanejamento aprimorado e novamente colocado à prova num processo que segue numa sequência helicoidal.

Considerações finais

Com este artigo, pretendemos trazer à baila reflexões sobre o processo do planejamento de ensino numa abordagem crítica, buscando superar uma visão burocratizante e formalista que vigorou por bastante tempo na história da educação brasileira, influenciada pela emergência do tecnicismo pedagógico nos anos 1960-1970 – e ainda em vigor em muitas práticas institucionalizadas. Para tal, mister deslindamos, no texto, uma concepção de planejamento, seus níveis, etapas e estruturantes didáticos. O planejamento de ensino visto por um prisma crítico e construtivo. Crítico, porque revelador de um ideário pedagógico e político; construtivo, porque um instrumento norteador de ação pedagógica construído de forma dinâmica, dialética e jamais conclusivo.

Esperamos contribuir para com a formação e prática de docentes universitários ou da educação básica que se preocupam com a qualidade de suas aulas e com os saberes pedagógico-didáticos inerentes a tal qualidade. O profissionalismo de um professor se desenvolve mediante a mobilização desses saberes, dentre os quais, saber planejar é condição essencial.

Referências

BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 13 jul. 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

- BRASIL. *Diretrizes curriculares para cursos de graduação*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>. Acesso em: 23 abr. 2016.
- D'AVILA, C. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? In: HETKOWSKI, T.; NASCIMENTO, A. *Memória e formação de professores*. Salvador: EdUFBA, 2007. p. 219-240.
- D'ÁVILA, C. O indefinível praticável: concepções de professores universitários sobre saberes pedagógicos e didáticos. In: VEIGA, I. P. A. et al. *Docência, currículo e avaliação: territórios referenciais para a formação docente*. Curitiba: Ed. CRV, 2017.
- D'AVILA, C. Universidade e formação de professores: Qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? In: HETKOWSKI, T.; NASCIMENTO, A. *Memória e formação de professores*. Salvador: EdUFBA, 2007. p. 219-240.
- GANDIN, D. *O planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 1997.
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Ed. Cortez. 1991.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições*. São Paulo: Cortez, 1990.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VASCONCELOS, C. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad. 2002.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). *O projeto político pedagógico da escola: uma construção possível*. II. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). *Metodologia participativa e as técnicas de ensino-aprendizagem*. Curitiba: CRV, 2016.
- VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). *Lições de didática*. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZOTTI, S. A. Currículo. In: HISTEDBR. Campinas, SP: Faculdade de Educação/Unicamp, 1986-2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm>. Acesso em: 22 abr. 2016.

A aula como elemento do trabalho docente: dinâmica e estruturantes didáticos

Lúcia Gracia Ferreira, Giovana Zen

Introdução

Investigar a arte de ensinar, este é o título do livro de Peter Woods (1999), que nos leva a pensar sobre a docência como aquela arte com a sua especificidade. Ela exige uma organização, uma formação, um dizer, um fazer, um saber, um modo de se concretizar. A aula, nesta perspectiva, se configura como uma especificidade da docência. Desse modo, o contexto da sala de aula da educação básica ou universitária, o professor, o aluno e sua dinâmica são aspectos desta particularidade, assim como os estruturantes didáticos necessários para organização e planejamento de aulas.

O trabalho docente se configura como a tarefa de ensinar e mais que isso. (TARDIF; LESSARD, 2011) A docência, para os autores, se configura como “Forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo

fundamental da interatividade humana”. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 8) O trabalho do professor, principalmente o trabalho de ensinar, exige-lhe uma organização e, em sala de aula, “a aula” é o aporte desta forma de concretização deste trabalho. Assim, a aula, portanto, será foco desta discussão, tendo também outros elementos que lhe são complementares.

Desse modo, ensinar e aprender como ações recíprocas do ato pedagógico devem ser, também, consequências da aula como organização didática. Por isso, conceber a aula como dimensão social, cultural e pedagógica, carregada de historicidade, é atribuir-lhe distintos significados.

A dinâmica do trabalho docente

No bojo da contemporaneidade, o trabalho docente ainda é muito desvalorizado, e, segundo André (2010), as mudanças ocorridas têm refletido no trabalho docente e na profissionalidade dos professores. É claro que lutas históricas têm sido travadas e muitas conquistas caracterizam a profissionalização docente. Desse modo, o saber da docência construído socialmente é fruto e componente essencial da profissionalidade do professor.

Para Teixeira (2009), a docência solicita, para seu exercício, uma formação ampla e conhecimentos específicos da profissão e que, devido aos cursos de formação inicial, pela sua particularidade, não darem conta dessa preparação, a formação continuada acaba por assumir este papel.

Dessa forma, a docência é um trabalho, o trabalho do professor, que é construído, é aprendido. Este é exercido no âmbito do desenvolvimento profissional, que se dá ao longo da atuação docente e inclui a formação inicial, continuada, a carreira e as experiências anteriores a todos estes. Constituímos professores no âmbito do trabalho, cuja organização se dá em torno da escola (e/ou outras ins-

tituições), abarcando o currículo, a gestão, entre outras, conforme demandas sociais e do mercado a que se quer atender. Assunção e Oliveira (2009, p. 353), referindo-se a Oliveira (2006), apontam que:

A categoria trabalho docente abarca tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades quanto as condições em que as atividades são realizadas no ambiente escolar. Compreende, portanto, as atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola para além da regência de classe, sujeitas, no conjunto, a mecanismos implantados pela gestão na busca por redução dos custos e aumento da eficácia.

Dentro dessa perspectiva, o fazer docente se dá no percurso profissional de desenvolvimento. Para Marcelo Garcia (1999, p. 144), esse desenvolvimento profissional inclui as fases da carreira e refere-se à continuidade, configurando-se como um

[...] conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência.

Ou seja, abarca sentimentos, estabilidade, crises, mudanças etc. Ainda para o autor, no processo de desenvolvimento profissional, os professores aprendem, portanto, também se formam.

Pimenta (1993 apud PIMENTA, 1998, p. 153) aponta que “A atividade docente é uma das atividades ligadas a ação educativa mais ampla que ocorre na sociedade que é o ensinar. Na sua acepção corrente é definida como uma atividade prática”. Desse modo, a ação do professor envolve o ensinar, e para ensinar é preciso construir saberes específicos para concretização do ato pedagógico. Segundo Tardif (2002), esses saberes são plurais e permitem ao professor cumprir a função de ensinar.

Barbosa Neto e Costa (2016) sintetizaram os saberes docentes relacionando-o a diversos autores (ALTET, 2000; GAUTHIER, 1998; NÓVOA, 1992; PIMENTA, 1995; SAVIANI, 1996; SHULMAN, 1987; TARDIF, 2002), conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Síntese dos saberes docentes

NÓVOA	SABER		SABER-FAZER		SABER-SER
TARDIF	Saberes disciplinares	Saberes curriculares	SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL		Saberes experienciais
			Saberes das ciências da educação	Saberes pedagógicos	
GAUTHIER	Saberes disciplinares	Saberes curriculares	Saberes das ciências da educação	Saberes da tradição pedagógica	Saberes experienciais
SHULMAN	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento curricular		Conhecimento pedagógico do conteúdo	
PIMENTA	Saberes do conhecimento			Saberes pedagógicos	Saberes da experiência
SAVIANI	Saberes específicos	Saberes didático-curricular	Saber crítico-contextual	Saberes pedagógicos	Saber atitudinal
ALTET	SABERES TEÓRICOS				Saberes práticos ou de experiências
	Saberes disciplinares	Saberes da cultura do professor	Saberes didáticos	Saberes pedagógicos	

Fonte: Barbosa Neto e Costa (2016, p. 89).

Segundo Roldão (2010), o conhecimento profissional dos professores é importante, entre outras razões, também, para diferenciá-lo de outros profissionais, ou seja, o saber diferencia na tipologia das atividades sociais. Neste caso, para o professor, é exigido um saber especializado, dotado de um conhecimento pedagógico e didático.

Para Tardif (2002, p. 217):

[...] os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado. Nesse sentido, para nós, a questão dos saberes está intimamente ligada à questão do trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm que lidar, etc. Ela também está ligada a todo o contexto social no qual a profissão docente está inserida e que determina, de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão.

É com este foco que entendemos que o trabalho de ensinar a aula é uma forma de comunicação cujas características de sua composição a delimita como o trabalho de um só profissional – o professor.

Nessa perspectiva, na aula, a atitude do professor ensina, o gesto do professor ensina e a escola (instituição) se configura como sendo o espaço de uma educação intencional para qual deve-se ter um preparo (formação), diretividade e rigor. (RIOS, 2011)

A aula e os componentes didáticos do planejamento

Na mesma linha de pensamento, entendemos que a aula tem sua dimensão social associada à construção de conhecimento. Consolida-se como prática social ligada a ancoragem da função de ensinar presente nela. Ensinar e aprender são elementos que estruturam a aula e, ao mesmo tempo, a sustentam e são consequências dela. Assim, esta pode e precisa ser reconfigurada na perspectiva das relações. Pois:

A aula é concebida no âmbito das relações humanas e sociais que proporcionam um conjunto de experiências e interações a professores e alunos. Trata-se de um projeto de construção colaborativa entre ambos. Mais do que isso, é um ato técnico-político, criativo, expressão de beleza e dos valores científicos e éticos de cada um dos envolvidos no processo de ensino. Enfim, a aula é um espaço de formação humana e de produção cultural. (VEIGA, 2011)

Assim, Veiga (2011) aponta a aula como uma construção histórica que vem sendo transformada ao longo dos anos. Ainda que esta se vincule, primeiramente, a um espaço físico, arquitetônico, hoje não está tão ligada a espaços convencionais para seu acontecimento. Devido à historicidade da necessidade deste espaço, a organização da aula foi se dando a partir da sala de aula, que se convencionou como espaço para tal.

Veiga (1989) fala dessa sala de aula como lugar de confronto entre o proposto e o vivido; que é parte da escola e nela está inserida e vinculada aos aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos. Mas que é neste espaço, mas não somente nele, que se evidencia o trabalho docente.

Penin (1994) aborda a sala de aula como espaço de conhecimento e lugar de cultura. Espaço onde as relações sociais acontecem e o cotidiano se declara; os saberes são construídos e mobilizados e a cultura escolar é construída constantemente. Espaço esse que se organiza com ou sem cadeiras enfileiradas, com tempo, pessoas, interações e saberes culturais não formalizados no currículo.

É na aula, mais especificamente, que a dinâmica da relação entre professor e aluno se dá. É nela que o professor demonstra o seu saber, saber-fazer e saber-ser; que ele toma decisões, expõe sua ineutralidade. É no momento da aula que a realidade se faz, se mostra e se manifesta.

Colaborando com estes dizeres, Ribeiro e Ribeiro (2011, p. 71) ressaltam que a relação estabelecida entre professor e aluno é sempre cultural e também pedagógica, porque é espaço de circulação de conhecimentos e a mediação destes

são intencionalmente, ensinados e aprendidos, desconstruídos, construídos ou reconstruídos em atividades que colocam esses sujeitos frente a frente produzindo teorias, discutindo conceitos e experiências [...]

Esta relação pode ou não, em certos momentos, dispensar ou exigir um espaço físico. Nessa perspectiva, a docência acontece e exige reflexividade e criticidade sobre o ensinar e o aprender.

A aula se faz na interação, na dinamicidade; esta deve transformar-se em práticas pedagógicas. Segundo Franco (2015, p. 605):

Portanto, uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se sempre como uma ação consciente e participativa.

A prática pedagógica exige reflexão, diálogo para sua existência. A intencionalidade é um dos seus elementos, e é necessário, pois precisa ser antecedida por alguma coisa. Essa prática é influenciada por vários fatores. Assim

aulas que se revestem apenas de reprodução de discursos áridos, de manipulação de textos prontos, de ausência de diálogo criativo e de reflexão em processo deixam de ser práticas pedagógicas, perdem o sentido e a razão de ser para os alunos. (FRANCO, 2015, p. 613)

Desse modo, as práticas pedagógicas precisam ter sentido, deixam de ser se não houver reflexão, deixam de promover aprendizagens significativas, transformadoras e inovadoras. É preciso entender que o processo de ensinar e aprender e as práticas, ao mesmo tempo, estruturam e sustentam esse processo no exercício da docência.

O processo de ensino, então, se organiza em torno dos seus estruturantes e exige planejamento para sua concretização. Segundo Vasconcelos (2012, p. 38), o planejamento se configura como método da práxis pedagógica e envolve tanto uma necessidade, quanto possibilidade, mas ressalta que “O planejamento só tem sentido se o sujeito coloca-se numa perspectiva de mudanças”. Dessa forma, o trabalho do professor pressupõe transformações, e o planejamento é parte disso.

Para Vasconcelos (2012, p. 60), o planejamento tem como finalidades:

- despertar e fortalecer a esperança na história como possibilidade;
- ser instrumento de transformação da realidade;
- resgatar a intencionalidade da ação (marca essencialmente humana), possibilitando a (re)significação do trabalho, o resgate do sentido da ação educativa;
- combater a alienação: explicitar e criticar as pressões sociais e os compromissos ideológicos; tomar consciência de que projeto está se servindo;
- dar coerência à ação da instituição, integrando e mobilizando o coletivo em torno de consensos (provisórios); superar o caráter fragmentário das práticas em educação, a mera justaposição;
- ajudar a prever e superar dificuldades; fortalecer o grupo para enfrentar conflitos e contradições;

- racionalizar os esforços, o tempo e os recursos (eficiência e eficácia) utilizados para atingir fins essenciais do processo educacional;
- diminuir o sofrimento.

O planejamento, a execução deste e sua avaliação exigem, em sua ação, uma organização didática. Desse modo, para Libâneo (1994), o ensino é uma atividade complexa que se vincula a objetivos socio-políticos e pedagógicos e envolve a ação recíproca dos conteúdos, do ensino e da aprendizagem. O trabalho do professor envolve, então, situações didáticas concretas que exigem um conjunto organizado de elementos – como conteúdo, objetivos, metodologia, recursos e avaliação – que se configuram como os elementos estruturantes da organização didática da aula.

Veiga (2011) nos chama a atenção para a aula como aquela que se refere às dimensões do processo didático, por isso, deve-se configurar como um projeto colaborativo que deve atender as demandas da situação dos seus participantes. A autora ressalta que a organização didática da aula tem suas características, que podem ser assim resumidas:

- a colaboração envolve as formas de relações colegiais entre os professores e alunos, que diferem entre si na frequência e na intensidade das interações;
- a contextualização da aula tem como referente o contexto social mais amplo, o contexto educativo imediato, bem como as características e peculiaridades do conjunto de alunos, suas necessidades cognitivas, afetivas, psicomotoras e socioculturais;
- a coerência com o projeto político-pedagógico e com as orientações curriculares e de ensino para o desenvolvimento da aula;

- a diversidade, a fim de entender as diferenças origens dos alunos, os diferentes valores morais e éticos, as diferentes culturas. A característica da diversidade cultural é aquela que reflete em seu ensino as peculiaridades culturais da sociedade em que vivemos, tomando conhecimento das tradições e valores da comunidade imediata;
- a flexibilidade permite uma organização leve, flexível e possível de ser ajustada de acordo com as necessidades detectadas por professores e alunos. A organização da aula é pensada para nortear o processo didático e não para condicioná-lo;
- a qualidade da aula é fundamental na autonomia, na criatividade, na criticidade, na ética, na solidariedade e na colaboração. (VEIGA, 2011, p. 269-270)

Assim, “[...] a aula é toda situação didática na qual se põem objetivos, conhecimentos, problemas, desafios com fins instrutivos e formativos, que incitam as crianças e jovens a aprender”. (LIBÂNEO, 1994, p. 178) Para ele, cada aula é única, pois envolve objetivos, conteúdos e métodos específicos em seu desenvolvimento.

Na perspectiva de Gauthier (1998), essa organização didática do processo de ensino de aprendizagem se dá considerando os saberes pedagógicos que abarcam os didáticos, este último, se caracterizam pelos saberes da mediação da matéria e saberes da mediação da classe. Assim, a gestão da matéria envolve o planejamento, pois se refere à organização e seleção de metodologias de ensino.

A aula é componente do trabalho docente; ela é possuidora de uma organização didática, de especificidades, de características próprias que a diferenciam de outros gêneros discursivos.

Dessa forma, os componentes didáticos não devem ser tratados como prescrição, pois não há um modelo generalizável. O mais importante é a clareza do que se quer ensinar e dos caminhos que serão perseguidos para oferecer as melhores condições de aprendizagem

para os estudantes. Portanto, planejar a aula é indispensável no fazer pedagógico.

O planejamento é fundamental, pois “O ato de planejar é um ato decisório político, científico e técnico. [...] toda e qualquer ação depende de uma decisão filosófico-política. Essa decisão dá a direção para onde vai se conduzir a ação”. (LUCKESI, 1994, p. 29) Para Libâneo (1994, p. 222):

[...] a ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas.

Entretanto “[...] uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz”. (RIOS, 2011, p. 75) Portanto, a aula é uma construção história, cultural e coletiva, faz-se na interação professor e aluno.

No processo de ensinar, o professor não tem controle sobre as aprendizagens dos alunos. Assim, segundo Franco (2015, p. 604-605):

[...] não são imediatas, não são previsíveis, ocorrem por interpretação do sujeito, dos sentidos criados, das circunstâncias atuais e antigas. [...] ocorrem sempre para além, ou para alguém do planejado; ocorrem nos caminhos tortuosos, lentos, dinâmicos das trajetórias dos sujeitos. O que decorre da ação de um bom ensino serão sempre situações imponderáveis!

Entretanto, precisa se comprometer com elas (as aprendizagens).

O professor não pode desistir do aluno. Há que insistir, ouvir, refazer, fazer de outro jeito, acompanhar a lógica do aluno, descobrir e compreender as relações que ele es-

tabelece com o saber, mudar o enfoque didático, as abordagens de interação e os caminhos do diálogo. (FRANCO, 2015, p. 606)

O saber específico dos professores é exigência social para desenvolvimento do trabalho docente. Roldão (2007) demarca o ensinar enquanto especificidade profissional do professor. De fato, o professor é o ator social que ensina, e ensinar faz parte de sua função docente, mas não é toda ela. Assim, o professor profissional é “[...] aquele que ensina não apenas porque sabe alguma coisa, mas principalmente porque sabe ensinar”. (ROLDÃO, 2007, p. 101)

O ato de ensinar se desenvolve no que convencionalmente chamamos de aula, que é, então, especificidade do professor. A aula é um elemento do trabalho do professor e nela se manifestam o seu saber e seu conhecimento. Ensinar como atividade profissional dá-se no âmbito da profissão docente, que iniciou como trabalho secundário e elevou-se a profissão. Como tal, lutou e continua lutando por uma valorização profissional e sua profissionalização. Esta se configura como

[...] um processo histórico e evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder. (CUNHA, 1999, p. 132)

Para o desenvolvimento do seu trabalho, o professor deve planejar, ele precisa planejar, pois esta tarefa faz parte da vida diária. Esta parte sempre da reflexão sobre a prática, e é desde este momento que as intencionalidades se fazem presentes. Então, planejar é elemento participante da tarefa de ensinar.

Considerações finais

De modo reflexivo, dialogamos neste capítulo sobre as mudanças que vêm ocorrendo na contemporaneidade que refletem no trabalho docente, passando a profissionalização e a profissionalidade do professor. Ainda, que o fazer docente se faz no percurso profissional de desenvolvimento, e neste, o professor se forma. Esta base sustenta o fato de a atividade docente envolver a atividade de ensinar, e esta exigir saberes específicos – os saberes docentes. Pois o processo de ensinar como atividade profissional do professor se faz na aula, que se constitui e se configura como especificidade da docência.

Entendemos a aula como elemento do trabalho docente e adentramos sobre a aula como prática social, destacando suas dimensões histórica, pedagógica e cultural. As características da aula também foram retomadas neste texto e a afirmação de que, na aula, o trabalho docente se evidencia.

Compreendemos que ensinar é mais que “dar” aulas, mas que “dar” aulas é uma especificidade unicamente docente. E que as aulas devem se transformar em práticas pedagógicas e, para isso, devem ser planejadas em torno das intencionalidades, da reflexão e de processos que considerem o ensinar e aprender como atividades recíprocas.

Cada aula é única e possui suas especificidades e se configura como uma situação didática que possui uma organização e elementos estruturantes – objetivos, conteúdo, metodologia, recursos e avaliação –, que lhe sustentam e a caracterizam. Desse modo, o professor, na dinâmica do seu trabalho cotidiano, tem a aula como a atividade que abarca a docência e o processo de ensino e aprendizagem.

Referências

- ALTET, M. *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora, 2000.
- ANDRÉ, M. A profissionalidade dos professores de Licenciatura sob o impacto das reformas educativas e das mudanças no mundo contemporâneo. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. *Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 75-95.
- ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.
- BARBOSA NETO, V. P.; COSTA, M. da C. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. *Tópicos Educacionais*, Recife, n. 2, p. 76-99, jul./dez. 2016.
- CUNHA, M. I. da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. da. (Org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 127-147.
- FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora. 1999.
- NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações, Dom Quixote, 1992.
- PENIN, S. T. S. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

- PENIN, S. T. S. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1995.
- PIMENTA, S. G. A prática (e a teoria) docente: ressignificando a didática. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 153-176.
- PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1995.
- RIBEIRO, V. M. B.; RIBEIRO, A. M. B. A aula e a sala de aula: um espaço-tempo de produção de conhecimento. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgias*, v. 38, n. 1, 2011.
- RIOS, T. A. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.
- ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, p. 94-103, 2007.
- ROLDÃO, M. do C. Ensinar e Aprender: o saber e o agir distintos do profissional docente. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. *Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 25-42.
- SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.V.; SILVA JR, C. A. (Org.). *Formação do educador*. São Paulo: UNESP, 1996. p. 145-155.
- SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos CENPEC: pesquisa e ação educacional*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Geovana Ferreira Melo. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. *Boletim Técnico de SENAC: a revista da educação profissional*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 29-37, jan./abr. 2009.

VASCONCELOS, C. dos S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 2. ed. São Paulo: Libertad Editora. 2012.

VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de didática*. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011. p. 267-298.

WOODS, P. *Investigar a arte de ensinar*. Tradução de Maria Isabel Real Fernandes de Sá e Maria João Álvarez Martins. Porto: Porto Editora, 1999.

Metodologias participativas, colaborativas e criativas na educação universitária

Ana Verena Madeira, Denise Guerra, Giovana Zen

Introdução

A complexidade do mundo contemporâneo tem provocado mudanças contundentes na educação. Uma consequência é a implementação de políticas curriculares e de formação que abrangem processos interativos de conhecimento, aprendizagens baseadas em experiências reais ou simuladas, contemplando a diferença e visando soluções de problemas em múltiplos contextos culturais. Tal circunstância tem desafiado instituições formadoras a mobilizarem processos de ensino e aprendizagem que respondam às demandas sociais emergentes através da reformulação curricular e da criação/transformação de práticas pedagógicas de potencial inserção na profissionalidade docente.

No contexto da nossa experiência desenvolvendo a ação formativa Ateliê Didático, com docentes da Universidade Federal da Bahia

(UFBA), somos muito provocadas a ensinar as ditas “metodologias ativas”. No entanto, nossa abordagem nesse processo formativo é de ressignificação da prática pedagógica, a partir de processos autobiográficos e de compartilhamento de experiências no coletivo, em consonância com a reflexão sobre todo o processo educacional na universidade, evitando uma visão instrumental dos métodos e técnicas e investindo em uma didática fundada no ato consciente e criativo.

Ainda assim, não nos furtamos de apresentar e discutir algumas das principais abordagens, muitas vezes chamadas de metodologias de ensino ativas, que, segundo Araújo (2017), mais adequadamente seriam caracterizadas como metodologias de ensino participativas ou socializadoras. Neste texto, ampliamos também no caráter colaborativo e criativo de determinadas opções metodológicas, as quais estão vinculadas, necessariamente, a concepções epistemológicas e a uma visão de mundo.

Diversas outras técnicas e experiências podem ser encontradas na bibliografia, sempre em atualização, como os livros de Veiga (2013, 2017), em que são abordados o júri simulado; o painel integrado; o grupo tutorial; a aprendizagem baseada em times; o ensino por resolução de problemas e os estudos de caso, dentre outras. No entanto, direcionamos este capítulo para a discussão sobre projetos didáticos, aprendizagem baseada em problema e problematização, métodos cuja melhor compreensão é sempre demandada pelos docentes universitários com os quais trabalhamos.

Projetos didáticos

Os projetos didáticos começaram a ser discutidos no Brasil a partir da década de 1920, no contexto de um movimento conhecido como Escola Nova, que colocou em questão os princípios e práticas do modelo educacional vigente. Esse movimento foi resultado de pesqui-

sas de grandes educadores europeus, como Montessori e Decroly, e dos americanos John Dewey e William Kilpatrick, idealizadores do que se denominou método de projetos.

Atualmente, é possível identificar várias acepções para o que inicialmente foi definido como método de projetos. Centros de interesse, tema gerador, pedagogia de projetos e Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) são denominações utilizadas muitas vezes para designar uma única proposta, mas representam concepções e práticas distintas. O que há em comum é uma desconfiança com relação à organização do conhecimento escolar por disciplinas que, uma vez consolidadas, parecem ganhar legitimação e vidas próprias. As diferenças residem principalmente nos objetivos que pretendem alcançar e na concepção de aprendizagem que fundamenta as orientações didáticas.

Neste texto, assumiremos a expressão “projetos didáticos” para designar uma concepção de formação que busca promover uma mudança significativa na maneira de pensar o conhecimento e o próprio ato de conhecer. Representa uma posição ideológica que concebe o ensino como uma possibilidade de formação de indivíduos capazes de compreender e intervir na realidade social e não apenas a transmissão asséptica de informações. Concebe a aprendizagem como produção de conhecimento na relação dos sujeitos entre si, na concorrência com o mundo, cuja significação depende da interpretação que dele fazem os sujeitos em seus diferentes momentos.

Essa proposta também parte da premissa de que as instituições educativas são geradoras de cultura e que os estudantes devem ter uma participação ativa na produção de conhecimentos. Dessa forma, assume o desafio de reconfigurar as práticas educativas para dar resposta às mudanças sociais, e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la.

O ato de conhecer deixa de ser a reprodução de termos prontos e acabados, gerados fora do contexto específico em que se dá a

aprendizagem, e passa a ser concebido na relação de significação e interpretação que os sujeitos mantêm com o objeto sobre o qual se debruçam. O reconhecimento do ato de conhecer como uma dimensão em aberto reposiciona o professor na prática pedagógica. Nessa perspectiva, ele deixa de ser o proprietário de um saber que é franqueado aos alunos. Por esse motivo, o projeto não pode ser apenas do professor ou dos alunos, ele deve ser do coletivo de sujeitos que estão em busca da produção de conhecimento, que estão comprometidos com a realidade social para compreendê-la e para fazer parte dela. Para Jolibert (1994, p. 20),

Fazer viver uma aula cooperativa é efetuar uma escolha de educador. Significa acabar com o monopólio do adulto que decide, recorta, define ele mesmo as tarefas e torna asséptico o meio. É fazer a escolha de um processo que leva a turma a se organizar, a dar-se regras de vida e de funcionamento, gerir seu espaço, seu tempo e seu orçamento.

A autora ainda destaca que a prioridade conferida à prática colaborativa de definição e execução de projetos didáticos permite que os sujeitos envolvidos, professores e alunos, vivam processos mais autônomos de produção de conhecimento num contexto que provoca contradições e que fomenta responsabilidades. Nos projetos didáticos, não são apenas os conteúdos em questão que formam os sujeitos envolvidos, mas o modo de conhecê-los.

Para compreender a concepção de projetos, também se faz necessária uma reflexão sobre a própria palavra “projeto”. Várias profissões fazem uso dessa palavra para designar um procedimento de trabalho que dá forma a uma ideia que está no horizonte, mas que admite modificações a partir do diálogo que se estabelece com os sujeitos envolvidos. Um projeto está sempre comprometido com o contexto para o qual foi elaborado e permite conexões e caminhos alternativos ao longo da sua execução.

Os projetos não se configuram apenas como uma prática profissional. No campo pessoal, também definimos projetos que traduzem nossas escolhas e anseios. Para Barbier (1996, p. 52), “o projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia; é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em acto”. Projetar algo pressupõe analisar o presente como um campo de possibilidades, identificar algo que possa se concretizar e planejar um conjunto de ações articuladas entre si em função do que se pretende alcançar. O ato de projetar é, portanto, próprio da atividade humana. De acordo com Machado (2006, p. 64-65):

Projetam, portanto, todos os que estão vivos, todos os que antecipam cursos de ação, os que concebem transformações de situações existentes em outras imaginadas e preferidas, elegendo metas a serem perseguidas, tanto em termos pessoais quanto em termos coletivos, o que situa a ideia de projeto no terreno próprio do exercício da cidadania.

Um projeto pressupõe a concretude de suas ações. Para o autor, uma simples conjectura sobre o futuro não se configura como um projeto, mas apenas uma representação antecipada do que pode vir a ser. Além disso, Machado (2006, p. 7) ressalta que o projeto se configura como “uma ação a ser realizada pelo sujeito que projeta, individual ou coletivamente”.

Assim, a concepção de projetos pressupõe a participação de todos os envolvidos na definição de algo a ser realizado. Isto significa que o professor não deve assumir a função de idealizador e os alunos, de meros executores. O projeto precisa se constituir a partir da reflexão coletiva sobre as possibilidades que o contexto apresenta e ainda sobre os caminhos que poderão ser trilhados em busca do que se deseja produzir.

Desse modo, a relação pedagógica entre professores e alunos se horizontaliza, sem com isso destituir o professor de suas atribuições como um profissional que possui as condições necessárias para elaborar bons problemas e orientar o percurso investigativo. O professor passa a assumir a função de uma espécie de orientador de pesquisa, que não tem controle absoluto sobre o produto, mas dispõe de um repertório conceitual e metodológico para encontrar, junto com os alunos, os caminhos mais coerentes para realizar o que se projetou.

Outro aspecto que merece esclarecimento diz respeito ao fato de que a concepção de projetos está geralmente associada à integração de áreas de conhecimento. De fato, os projetos didáticos propõem uma revisão na forma de conceber o conhecimento e assumem uma perspectiva que reconhece a complexidade e a provisoriidade que os objetos socioculturais possuem. No entanto, o que realmente está em questão é o tratamento dado aos conteúdos acadêmicos, e não necessariamente a sua mera integração. Articular duas ou mais áreas e continuar a tratar o conhecimento como uma lista de verdades absolutas e inquestionáveis não significa um rompimento significativo com a concepção de formação vigente. Os projetos didáticos não se definem pela tentativa arbitrária de arrolar conteúdos de diversas áreas em função de um determinado tema. O que resulta dessa iniciativa geralmente são propostas desconexas que, na tentativa de reintegração, acabam descaracterizando os conteúdos como objetos socioculturais reais.

Na organização de um sarau de poesia, por exemplo, há uma área do conhecimento privilegiada, mesmo que em determinado momento do projeto seja necessário acessar outras áreas para elaborar orçamento, para organizar o espaço, para viabilizar o registro da atividade etc. Já em outros projetos didáticos, como, por exemplo, na confecção de cartilhas sobre o uso consciente da água, várias são as áreas de conhecimento que entram em jogo para produzir esse

conhecimento. Assim, reitera-se a ideia de que o que está em jogo nos projetos didáticos não é a mera integração de disciplinas, mas um modelo de ensino que supera a fragmentação do saber e concebe o conhecimento como objetos socioculturais multifacetados, contraditórios e provisórios.

O ponto de partida para se pensar em um projeto didático consiste na definição de um tema que se configure como algo que mereça ser investigado por sua relevância social e didática. Esse tema não precisa ser necessariamente algo que emergja dos estudantes, mas é preciso provocar a “fome” pelo que se pretende construir. Na escola tradicional, os professores ensinam as respostas sem que os alunos tenham feito as perguntas, ou, então, iniciam suas aulas fazendo algumas provocações, mas logo em seguida partem para a exposição de conteúdos, e a problematização inicial é totalmente desconsiderada ao longo do processo. Tudo aparece como objeto de conhecimento pronto e acabado que não deve ser objeto de investigação, mas de memorização.

Adélia Prado afirmou, no seu poema intitulado “Tempo”, escrito por ocasião do seu aniversário de 40 anos, que “Não quero faca nem queijo; quero é fome”. De fato, não basta ter faca e queijo na mão, é preciso ter fome, ou seja, é preciso instituir uma situação na qual os estudantes legitimem esse tema como algo relevante e assumam o desafio de investigá-lo como um propósito de todo o grupo.

Os alunos precisam ter problemas a resolver ao longo de todo o projeto, e não apenas no início; caso contrário, corre-se o risco de transformá-lo em um somatório de aulas e conteúdos. Assim, o papel do professor passa a ser o de quem ajuda a formular bons objetos de investigação, fomenta virtudes intelectuais e propõe estratégias de trabalho adequadas ao que se pretende investigar. Pensar o ensino a partir da concepção de projetos consiste, segundo Bender (2014, p. 9), em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determi-

nando como abordá-los e, então, agindo de forma cooperativa em busca de soluções.

O que está em jogo nos projetos é a possibilidade de construir o hábito de propor-se problemas e de resolvê-los como forma de aprender. Por este motivo, os problemas não podem ser meras provocações ilustrativas que servem apenas para iniciar a transmissão de conteúdos. Pozo (1998, p. 160) afirma que, para que se configurem verdadeiros problemas que obriguem o aluno a tomar decisões, planejar e recorrer à sua bagagem de conceitos e procedimentos adquiridos, é preciso que as tarefas sejam abertas, diferentes umas das outras, ou seja, imprevisíveis. O autor destaca, ainda, que:

Ensinar a resolver problemas não consiste somente em dotar os alunos de habilidades e estratégias eficazes, mas também em criar neles o hábito e a atitude de enfrentar a aprendizagem como um problema para o qual deve ser encontrada uma resposta. Não é uma questão de somente ensinar a resolver problemas, mas também de ensinar a propor problemas para si mesmo, a transformar a realidade em um problema que mereça ser questionado e estudado. (POZO, 1998, p. 14-15)

A problematização é um aspecto fundamental dos projetos didáticos, porque parte-se do pressuposto de que é preciso uma atividade intelectual intensa do sujeito para que se possa aprender algo. Isto significa aprender a propor problemas e encontrar caminhos para resolvê-los, adotando uma atitude investigativa diante dos desafios. Vale destacar que problematização e investigação não são aspectos específicos de determinadas áreas de conhecimento. No caso do sarau de poesias, por exemplo, será preciso tomar decisões sobre os autores, os textos, o público, o orçamento, a organização do espaço etc. Todos esses aspectos se configuram como problemas e demandam investigação para resolvê-los.

Um projeto nem sempre termina com todos os problemas resolvidos ou com todas as perguntas respondidas. Como afirma Pozo (1998, p. 113), um problema é uma viagem, não um destino, ou seja, o que está em jogo é o valor da indagação crítica como estratégia de conhecimento. Para isto, é preciso compreender que a produção de conhecimento não se estabelece por acumulação e por somatório, mas por um conjunto de relações complexas que exige esforço intelectual de todos os envolvidos. Para Hernandez (1998, p. 86):

A finalidade do ensino é promover, nos alunos, a compreensão dos problemas que investigam. Compreender é ser capaz de ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato e buscar explicações além de propor hipóteses sobre as consequências dessa pluralidade de pontos de vista.

Por esta razão, o autor também afirma que os projetos não podem ser considerados como um método, porque não é possível definir um único caminho de levar a termo uma pesquisa, sob o risco de optar por um reducionismo simplificador que acaba desfigurando e fechando o problema e as realidades. Entretanto, vale ressaltar que isso não significa que a realização de um projeto não demande planejamento; ao contrário, a definição de um plano de trabalho é fundamental para antecipar as investigações e providências necessárias, para definir as funções e atribuições de cada integrante do grupo etc.

Nos Projetos Didáticos, a avaliação assume um papel central, porque passa a fazer parte do próprio processo de aprendizagem e deixa de ser um apêndice do ensino para quantificar quanto os alunos memorizaram daquilo que foi transmitido. Saber avaliar-se é uma condição para participar ativamente de um projeto, e, por este motivo, o professor deve propor constantemente situações em que os alunos

possam refletir sobre o próprio processo de aprendizagem e ajudá-los a encontrar alternativas para dirimir possíveis dificuldades.

A realização de um projeto didático não é uma tarefa fácil, pois ele coloca em suspensão várias crenças: sobre o que é conhecimento, sobre o que é aprender e sobre o que ensinar. Também exige do professor a coragem de renunciar ao controle absoluto de sua prática e assumir o lugar de quem também está aprendendo, porque nunca se sabe tudo sobre algo. Implica, ainda, levar em conta os pensamentos dos estudantes e fazer algo com eles.

De fato, seria muito mais fácil apenas transmitir informações e ensinar aos estudantes apenas a repetir uma lista de conteúdos. Mas isso seria negar o compromisso público de formar as novas gerações, assumido ao escolher a docência como profissão. Mais do que uma estratégia ou uma metodologia, a concepção de projetos é um posicionamento diante da vida e da profissão.

Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)

A *ABP – Problem Based Learning (PBL)* –, proposta curricular de ensinar e aprender, surgiu na área médica há mais de 30 anos nas universidades de MacMaster (Canadá), Maastricht (Holanda), seguida pela Escola de Medicina de Harvard. No Brasil, o método é incorporado aos currículos da área de saúde em decorrência dessas experiências e recomendação das Sociedades das Escolas Médicas para a inserção do PBL na Ásia, África e América Latina. Assim, conforme Berbel (1998), algumas escolas de medicina e enfermagem demarcam pioneirismo na adoção do método, destaque histórico para as experiências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* Botucatu; Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA); e Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Atualmente, PBL é uma realidade nos cursos graduação e pós-graduação. O Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Biomoni-

toramento (EcoBio/UFBA), curso de Mestrado Profissional em Ecologia aplicada à Gestão Ambiental, é um exemplo de experiência exitosa da incorporação do método PBL ao currículo. Conrado, Nunes-Neto e El-Hani (2014, p. 78-79), ao apresentarem o PBL na educação científica como estratégia para formação do cidadão socioambientalmente responsável, afirmam:

A partir de uma educação ambiental crítica e sociopoliticamente referenciada, busca-se a construção de uma compreensão integrada desses problemas, concebidos no bojo de uma reflexão sobre a constituição do Estado moderno, do sistema capitalista de produção e consumo, e das relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Nessa perspectiva educativa, poder-se-á contribuir para a formação de cidadãos capazes de ler criticamente seu contexto socioambiental, interpretar as relações, os conflitos e os problemas nele situados, e tomar decisões voltadas para uma ação socialmente responsável.

A PBL constitui uma abordagem teórico-prática, dinamizadora da práxis pedagógica, potencializadora de aprendizagens significativas e valoradas, centrada no estudante, capaz de promover rupturas com o modelo conservador de ensino, fazendo emergir um paradigma outro, no qual sujeitos críticos compreendem e se responsabilizam pela própria aprendizagem através da mobilização de conteúdos cognitivos, psicomotores e afetivos. O método PBL opera com processos interdisciplinares na perspectiva de sensibilizar e estimular o imaginário criativo e inquiridor dos sujeitos curriculantes a partir da resolução de problemas elaborados por uma comissão de professores para integrar todos os conhecimentos essenciais do currículo instituído. Intenciona-se que o desenvolvimento de habilidades técnicas, cognitivas e atitudinais possibilite aos estudantes resolver problemas reais no futuro.

Trata-se de uma nova proposta de ensino e aprendizagem inspirada nos princípios da Escola Ativa, no Método Científico, no Ensino Integrado e Integrador e nos Ciclos de Estudo. Esse método tem como condição fulcral o estudante ativo, autônomo, crítico, protagonista de uma formação humanista, emancipacionista que aprende a aprender, a conviver com outros profissionais e a integrar teoria-prática. Conforme Leitinho e Carneiro (2013), o método PBL pode integrar currículos de cursos ou de um componente curricular, consistindo em conhecimentos construídos por professores e estudantes a partir de situações-problema. Para Macedo (2017, p. 102), “o problema identificado é o mediador principal do aprendizado. Estimula-se, assim, a atitude proativa dos alunos em busca do conhecimento”.

No processo de ensino e aprendizagem através do PBL, a equipe interdisciplinar elenca situações geradoras de temas de estudos que desaguam na elaboração do problema e dos objetivos da atividade e disponibiliza no grupo tutorial. Schmidt (2001), citado por Leitinho e Carneiro (2013), elenca cinco constituintes fundantes para compreensão do método PBL: o problema, os grupos tutoriais, o tutor, o estudo individual e a avaliação do estudante.

O problema

O problema se caracteriza como elemento fulcral no método PBL. Consiste numa situação de dúvida, um estado de incerteza, curiosidade, desequilíbrio, perturbação intelectual, levando à busca de solução através do estudo e da pesquisa. Segundo Lima e Linhares (2008, p. 188), “utiliza-se dos problemas escritos para motivar o aluno, resgatar conhecimentos arquivados na memória, instigar dúvidas científicas, integrar conhecimentos e dirigir o estudo”. Geralmente um problema tem um título, um enunciado e, eventualmente, uma questão final. Os problemas devem ser apropriados à

fase do currículo e ao nível da compreensão dos estudantes. Devem ser articulados ao conhecimento prévio do estudante e suficientemente abertos para evitar interrupção precoce das discussões.

Construção do problema em PBL segundo Sakai e Lima (1996):

- a. consistir de uma descrição do fenômeno para explicação no grupo tutorial;
- b. ser formulado em termos concretos e contextualizados;
- c. ser conciso;
- d. ser isento de distrações;
- e. dirigir o aprendizado a um número limitado de itens;
- f. dirigir apenas a itens que possam ter explicação baseada no conhecimento prévio dos alunos;
- g. exigir não mais que em torno de 16 horas de estudo independente dos alunos, para que seja completamente entendido de um ponto de vista científico – complementação e aperfeiçoamento do conhecimento prévio.

Grupo tutorial

O grupo tutorial é constituído por 8 a 12 estudantes e um tutor. Entre os estudantes, um assume o papel de coordenador do grupo e outro elabora a relatoria. Existe um rodízio dessas funções, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades procedimentais e atitudinais. O problema, elaborado pela equipe interdisciplinar, é apresentado no grupo tutorial, e os estudantes formulam objetivos da aprendizagem. São desenvolvidos estudos individuais fora do grupo tutorial e, posteriormente, o problema é rediscutido no coletivo à luz dos novos conhecimentos construídos. Nesse processo, ocorrem conferências, atividades laboratoriais, produção de textos escritos e imagéticos e narrativas.

Método no grupo tutorial:

- a. leitura do problema, identificação e esclarecimentos de termos desconhecidos;
- b. identificação dos problemas propostos pelo enunciado;
- c. formulação de hipóteses explicativas para os problemas identificados;
- d. resumo das hipóteses;
- e. formulação dos objetivos de aprendizado;
- f. estudo individual dos assuntos levantados nos objetivos;
- g. retorno ao grupo tutorial para rediscussão do problema frente aos novos conhecimentos.

Tutor

O tutor se constitui no mediador da aprendizagem, define e discute com seu grupo os diferentes papéis que podem desempenhar no tutorial, estimula a concentração nas tarefas e orienta os estudantes a atingir determinados objetivos de conhecimento, possibilita a discussão sem dominar o grupo, incentiva a compreensão e criatividade. O tutor deve conhecer o conteúdo, os recursos de aprendizado disponíveis no módulo, bem como conhecer os problemas do módulo e os objetivos de aprendizagem dos problemas.

Para manter uma ambiência de confiança, interação e colaboração entre os participantes, o tutor deve construir um contrato didático, aumentando o respeito, a confiança e a habilidade de comunicação entre membros de diversas culturas e sistemas de crenças. Isso é particularmente importante quando um problema de ABP aborda questões culturais, éticas e morais.

Outro aspecto importante é o reconhecimento do erro pelo tutor. Nesse sentido, é salutar requerer *feedback* dos estudantes sobre a mediação. Refletir criticamente sobre as habilidades de ensino/

mediação. Criar seu próprio diário de formação, contendo o registro das experiências pessoal e profissional desenvolvidas regularmente. Cabe ao tutor, principalmente, atualizar regularmente seus conhecimentos sobre desenvolvimentos recentes em PBL.

Estudos individuais

Os estudos individuais rompem com o modelo conservador de aquisição de conhecimento, no qual o estudante tem pouca participação e responsabilidade com o ato de aprender. Na lógica PBL, a integração dos conteúdos utilizando diferentes processos mentais e ultrapassando a memorização possibilita a reelaboração de um conhecimento mais significativo. (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004)

Na prática, os estudantes discutem o problema, constroem objetivos de aprendizagem, elaboram hipóteses, acordam e investigam múltiplas fontes de conhecimentos a partir dos referenciais teóricos e experienciais, realizam estudos autônomos, socializam conhecimentos no coletivo, narram as aprendizagens, compreendem e atuam em sua própria experiência que lhes atravessam.

Avaliação do estudante

A avaliação da aprendizagem em PBL acompanha a abordagem crítica, problematizadora, processual e formativa do método. O estudante aprende de forma contextualizada e autodirigida, participa da construção do conhecimento de maneira ativa e colaborativa; por conseguinte, essa estrutura metodológica prioriza avaliações diagnósticas, formativas e somativas. (ZABALA, 1998) Esse formato avaliativo reside no acompanhamento individual e constante de cada estudante, na perspectiva de investigar o seu processo de construção de conhecimento.

Os registros, a autoavaliação, a avaliação interpares e o diálogo têm sido utilizados como estratégias norteadoras desse processo.

O tutor pode registrar o desenvolvimento do estudante no que se refere à autonomia, à criatividade, à capacidade de organização, à sua participação na elaboração de conteúdos científicos, bem como seu relacionamento com o grupo e sua comunicação. Na autoavaliação, pode-se rever a metodologia utilizada na prática pedagógica, enquanto o estudante irá refletir sobre si mesmo e a construção do conhecimento realizado. A avaliação interpares promove a identificação das positivities e dificuldades pessoais e dos pares associadas ao desenvolvimento de estratégias de superação. Importante salientar que múltiplas estratégias para investigar o aprendizado dos conteúdos científicos sobre o tema em questão podem ser incorporadas ao processo de avaliação: provas, produção de textos, seminários, entre outros. Enfim, busca-se formar um profissional com competência cognitiva, valores éticos, compromisso social e de cuidado socioambiental ao mesmo tempo crítico, reflexivo, responsável por sua aprendizagem e profissionalidade.

Características do método PBL

- Metodologia que aciona toda a organização curricular – corpo docente, administrativo e acadêmico.
- Os problemas são cuidadosamente elaborados por uma comissão ou equipe de professores de varias áreas.
- As hipóteses são elaboradas antes da explicação do problema.
- O grupo inicia junto, tem momento individual e retorna ao grupo.
- Os estudos ocorrem na biblioteca.
- Uso dos resultados para resolver problemas como exercício intelectual e nas práticas de laboratório e/ou com pacientes.

As experiências curriculares em PBL têm se revelado significativas ao atender ao artigo 43, relativo à educação superior: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. Entretanto, a partir das reflexões de Roberto Macedo (2017, p. 104) e na perspectiva de uma educação universitária crítica, surge um questionamento:

Vale questionar se uma aprendizagem por problema pode garantir os níveis de aprofundamento em determinados campos do conhecimento necessários a um processo de qualificação interna a esses campos. Teria a configuração de um problema a capacidade de suscitar o 'domínio' necessário nestes termos?

Problematização

Ao tratar do termo “problematização” no contexto dos processos de ensino-aprendizagem, somos remetidos a diferentes significados e sentidos. É possível que se refira à “abordagem problematizadora”, caracterizada pela forma de apresentar o conteúdo, de maneira aberta e através de questionamentos e desafios ou mesmo a métodos de ensino-aprendizagem mais sistematizados, com etapas sequenciais específicas.

Uma “abordagem problematizadora” é muito relevante, por exemplo, nas aulas experimentais das Ciências Exatas e da Natureza, favorecendo que essa estratégia de ensino-aprendizagem contribua para a construção de dado conhecimento pelo aluno, bem como para a compreensão de aspectos da natureza da ciência, e não simplesmente para a confirmação da teoria já apresentada. Também podemos falar de uma abordagem problematizadora nas Ciências Humanas, quando se promove debates sobre questões polêmicas e complexas ao invés de se apresentar uma posição unilateral e simplista.

Zanotto e De Rose (2003), analisando propostas metodológicas de ensino associadas à abordagens problematizadoras, identificam princípios e características comuns, dentre as quais destacamos: 1) ênfase na aprendizagem da ação de problematizar; 2) ênfase no sujeito ativo; 3) a noção de problema tem o sentido da reflexão filosófica; 4) a própria prática é o ponto de partida e de chegada; 5) visa a mudança conceitual.

Já como método de ensino-aprendizagem sistematizado, a expressão “metodologia da problematização” na literatura da área educacional refere-se a opções pedagógicas embasadas, sobretudo, nas ideias de Paulo Freire, que já em 1968 lança os fundamentos da “Pedagogia da Problematização”. (FREIRE, 2005)¹ Nesta perspectiva, a problematização é desenhada como o antídoto para vencer a manipulação das elites a partir da organização criticamente consciente do oprimido, cujo ponto de partida é a própria problematização de sua posição no processo, da realidade nacional e da manipulação em si. O método assume, portanto, potência de dispositivo político de libertação, como expresso:

A educação que verdadeiramente se impõe aos que se comprometem com a libertação [deve fundar-se na compreensão dos] homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como uma consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos. (FREIRE, 2005, p. 27)

Posteriormente, a expressão “metodologia da problematização” ganha incorporações associadas ao Método do Arco, de Charles Maguerez. (BORDENAVE; PEREIRA, 2002) O “problema” é o ponto de partida do ensino-aprendizagem, e este é extraído da realidade pela observação direta realizada pelos alunos. Nisso, se difere da APB, que apresenta problemas de ensino muitas vezes hipotéticos, ainda

1 Original de 1968 (manuscrito) e 1970 (1ª edição).

que próximos à realidade, elaborados por docentes de várias especialidades, de forma a cobrir dados conteúdos eleitos como essenciais de dado processo formativo. Ou seja, apesar de terem alguns pontos em comum, sobretudo do fato de ambas trabalharem intencionalmente com problemas para o desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender, compartilhamos com Berbel (1998) a ideia de que problematização e APB se desenvolvem a partir de contextos sócio-históricos e visões teóricas distintas e são metodologias de ensino específicas.

A problematização é um método de ensino-aprendizagem que, pelas suas características e potencialidades, favorece a articulação das áreas da educação e da saúde, como apontam Villardi, Cyrino e Berbel (2015, p. 12):

A possibilidade de construir experiências significativas através da interação com a comunidade, por meio de ações criteriosas e espelhadas por práticas de ensino contextuais nos diferentes espaços institucionais, envolvendo a universidade e o atendimento à comunidade, potencializa a real articulação da área da Educação com a área da Saúde.

De fato, já em 1998, o trabalho de Berbel apontava que cursos de Enfermagem nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Paraná vinham realizando “[...] importante movimento de incorporação da Problematização em suas atividades curriculares normais e especiais” (BERBEL, 1998, p. 140), bem como destacava a experiência, à época de quase duas décadas, do uso da problematização na preparação de auxiliares de enfermagem em Minas Gerais e Rio de Janeiro e o projeto da UEL, que vinha desenvolvendo um projeto especial de ensino na área da saúde. De lá pra cá, inúmeras propostas se desenvolveram em diferentes processos formativos dessa área, que hoje acumula vasta experiência nessa metodologia de ensino.

Villardí, Cyrino e Berbel (2015, p. 49) destacam, ainda, que

Ao permitir a aproximação entre teoria e prática, a metodologia da problematização possibilita ao aluno preparar-se melhor para encontrar respostas, mesmo complexas, aos problemas de saúde, levando em conta os determinantes sociais que influenciam nas condições de vida e nas intervenções em saúde.

Numa concepção freiriana, problematizar o conhecimento possibilita sua apropriação de maneira mais integral e a construção de alternativas para a própria realidade, que vai sendo desvelada a partir do diálogo dos sujeitos com esta e entre si. A contextualização do problema com a realidade vivenciada e o princípio da dialogicidade embasam essa opção pedagógica, a qual aponta para uma educação libertadora. Os processos de alteração pelo que passa o sujeito nesta experiência de ensino-aprendizagem e a própria percepção de alternativas à sua realidade desconstróem a percepção fatalista de condição de vida desse sujeito, que se torna autor consciente da transformação social do seu entorno. (FREIRE, 2005, 2006)²

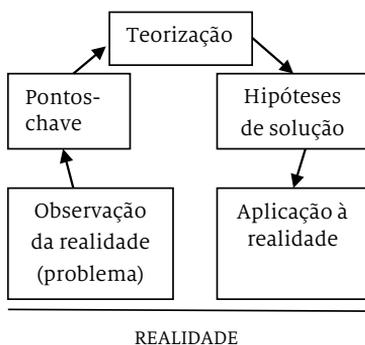
Enquanto as inspirações de Paulo Freire embasam a concepção e fundamentos da metodologia da problematização, o método do Arco de Maguerez traz contribuições no âmbito da sistematização das etapas a serem desenvolvidas, mobilizando o potencial social, político e ético dos alunos.

A partir da experiência de diversos autores que usam a problematização com o Arco de Maguerez, mas sobretudo dos trabalhos de Berbel e sua equipe (BERBEL, 1995, 1998; COLOMBO; BERBEL, 2007; VILLARDI, CYRINO; BERBEL, 2015), podemos pensar no Arco (Figura 1) como a representação do processo criativo de reflexão-ação a partir de um recorte da realidade que para ela retorna, que inclui as seguintes

2 Original de 1996.

etapas: 1) a observação da realidade e a identificação do problema; 2) a determinação de pontos-chave; 3) a teorização, a formulação de hipóteses para solucionar o problema identificado; e 4) a intervenção na realidade.

Figura 1 – Arco de Maguerez



Fonte: Bordenave e Pereira (2002).

Para a descrição das etapas da problematização com o método de Arco, tomamos como base os trabalhos de Villardi, Cyrino e Berbel (2015) e Colombo e Berbel (2007), que trazem uma descrição detalhada e funcional. As autoras indicam que, na etapa 1 dos trabalhos, a observação da realidade e identificação do problema, importam o olhar atento e o registro sistemático da realidade observada pelo estudante, a partir de questões ou tópicos que norteiam essa observação. Busca-se estabelecer dificuldades, falhas, contradições, discrepâncias, conflitos etc. que possam configurar-se como problemas na forma de questão, afirmação ou negação. É importante formular a justificativa para a escolha de tal problema com base nos critérios de elegibilidade adotados, que podem ser referentes à: urgência da comunidade na resolução do problema, potencial de aprofundamento dos estudos; possibilidade de maior atuação sobre a reali-

dade etc. “Nessa etapa, espera-se que o aluno assuma uma postura crítica frente à realidade, que se envolva intelectual e politicamente com ela”. (VILLARDI; CYRINO; BERBEL, 2015, p. 47)

Segue-se a etapa de determinação de pontos-chave, quando é definido pelo estudante qual aspecto do problema será objeto da pesquisa e é desenvolvida a reflexão sobre

os possíveis determinantes maiores, contextuais, tais como os aspectos político, econômico e ético que podem estar associados ao problema e aos próprios fatores já registrados [... sendo que] o professor deve orientar os alunos a elaborarem uma síntese, apontando o conjunto dos tópicos a serem investigados. (VILLARDI; CYRINO; BERBEL, 2015, p. 47)

Na etapa de teorização, os estudantes acessam os conhecimentos e as informações acerca do problema a partir de variadas fontes e modos de coleta de informações – pesquisa bibliográfica, entrevistas, consultas a especialistas etc. “Nessa etapa, os educandos adquirem maior consciência do problema com que deparam e de sua influência sobre o meio social”. (VILLARDI; CYRINO; BERBEL, 2015, p. 47)

Quando da construção das hipóteses de solução, o potencial criativo e reflexivo do estudante é mobilizado para o pensar de modo inovador.

A formulação das hipóteses de solução deve ser norteadada pela percepção do problema e pela compreensão teórica alcançada pelos alunos. O estudo deverá fornecer subsídios para que eles elaborem alternativas de solução. (VILLARDI; CYRINO; BERBEL, 2015, p. 48)

A etapa final, aplicação prática à realidade, inclui a análise e seleção de propostas de soluções mais viáveis, que poderão ser postas em prática e ajudarão a superar o problema no todo ou em parte,

contribuindo para a transformação da realidade investigada. “Nessa etapa ele toma e executa decisões, acrescentando um componente social e político à sua formação e ajudando-o a ter consciência do seu compromisso com a transformação da realidade”. (VILLARDI; CYRINO; BERBEL, 2015, p. 48)

Borille e colaboradores (2012 apud VILLARDI; CYRINO; BERBEL, 2015, p. 50) acrescentam que, como essa metodologia

[...] tem como ponto de partida a realidade do sujeito, o cenário no qual está inserido e onde os vários problemas podem ser vistos, percebidos ou deduzidos, de maneira que possam ser estudados em conjunto ou em pares

Ela instiga o aluno a refletir sobre a realidade que o cerca e a questioná-la. A metodologia da problematização tensiona o modelo tecnocientífico com seus processos de análise da realidade e de construção do conhecimento.

Abrindo mais possibilidades

Buscamos, neste capítulo, caracterizar e contextualizar as abordagens de ensino-aprendizagem mais demandadas pelos professores-estudantes das diversas turmas do Ateliê Didático desenvolvido na UFBA, até então. No entanto, outras possibilidades despontam, como a recente ampliação das propostas de ensino relacionadas às abordagens Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), como o Ensino por Questões Sociocientíficas, cuja obra de Conrado e Nunes-Neto (2018) apresenta aspectos da fundamentação teórica e diversas sequências didáticas produzidas na lógica desta abordagem, inclusive na educação superior.

No entanto, queremos aqui abrir a possibilidade do docente como autor de sua própria técnica ou métodos, a partir da sua reflexão e tomada de consciência e constituição da sua profissionalidade

docente; afinal, a técnica não traz a compreensão, mas a compreensão traz a técnica. Neste sentido, pensamos em apontar para a ideia de metodologias de ensino criativas, valorizando o ato criativo do docente, bem como do estudante, em seus processos de autorização e implicação como autores curriculantes. (MACEDO, 2011)

Referências

- ARAÚJO, J. C. Da metodologia ativa à metodologia participativa. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Metodologia participativa e as técnicas de ensino-aprendizagem*. Curitiba: CRV, 2017. p. 17-54.
- BARBIER, J.-M. *Elaboração de projetos de ação e planificação*. Porto: Porto Editora, 1993.
- BENDER, W. N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*. v. 16, p. 9-19. out. 1995. Número especial. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/viewFile/9458/8240>>. Acesso em: 16 abr. 2018.
- BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problema: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 2, n. 2, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2018.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização com o arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, v. 28, n. 2, p. 121-46, 2007.
- CONRADO, D. M.; NUNES-NETO, N. *Questões sociocientíficas: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas*. Salvador: EdUFBA, 2018.

CONRADO, D. M.; NUNES-NETO, N. F; EL-HANI, C. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) na educação científica como estratégia para formação do cidadão socioambientalmente responsável. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 14, n. 2, 2014.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 780-788, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v20n3/15.pdf>>. Acesso em: 21 de jun. 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

HERNANDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JOLIBERT, J. et al. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

LEITINHO, M. C; CARNEIRO, C. C. B. S. Aprendizagem baseada em problemas: uma abordagem pedagógica e curricular In: VEIGA, I. P. A. *Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LIMA, G. Z. de; LINHARES, R. E. C. Escrever bons problemas. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Londrina, v. 32, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v32n2/ao7v32n2.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

LIMA, G. Z. de; LINHARES, R. E. C. *Atos de currículo, formação em ato?* Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

MACEDO, R. S. *Atos de currículo formação em ato?* Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

MACEDO, R. S. *Currículo, campo, conceito e pesquisa*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MACHADO, N. J. *Educação: projetos e valores*. 6. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

- POZO, J. I. *A Solução de Problemas*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SAKAI, M. H.; LIMA, G. Z. PBL: uma visão geral do método. *Olho Mágico*, Londrina, v. 2, n. 5/6, 1996. Número especial.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). *Metodologia participativa de ensino-aprendizagem*. Curitiba: CRV, 2017.
- VEIGA, I. P. A. (Org.). *Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo*. Campinas, SP: Papyrus. 2013.
- VILLARDI, M. L.; CYRINO, E. G.; BERBEL, N. A. N. *A problematização em educação em saúde: percepções dos professores tutores e alunos*. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/dgjm7>>. Acesso em: 16 abr. 2018.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZANOTTO; M. A. do C.; DE ROSE, T. M. S. Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 45-54, jan./jun. 2003.

Avaliação da aprendizagem no contexto da docência universitária

Giovana Zen, Denise Guerra

Introdução

O presente texto tem por objetivo discutir diferentes concepções de avaliação da aprendizagem e possíveis ressonâncias na docência universitária, bem como problematizar o sentido dos métodos e dispositivos utilizados pelos docentes, com vistas à compreensão/ mediação de uma avaliação mais justa e menos estigmatizadora.

Inicialmente, o texto apresenta uma contextualização da temática, apontando alguns desafios que a contemporaneidade impõe à docência universitária, em especial às práticas avaliativas. Na sequência, apresentamos uma síntese das diferentes concepções de avaliação que permeiam a docência para, então, apresentar algumas reflexões sobre a necessidade de se pensar na função precípua dos instrumentos e dispositivos de formação. Por fim, tecemos considerações sobre o desafio dessa mudança.

Desafios contemporâneos e práticas avaliativas no contexto universitário

Os docentes que participam do Ateliê Didático da Universidade Federal da Bahia (UFBA) são instigados a problematizar os dilemas da prática docente e a relação dos processos avaliativos com o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Em sua maioria, revelam que repetem os modelos de avaliação experienciados como estudantes ao longo da itinerância formativa, ao mesmo tempo em que criam possibilidades outras, buscando, através de estratégias metodológicas, como provas e atribuições de notas, assegurar conhecimentos e competências que projetem o estudante para o mundo do trabalho.

Esse contexto situacional requer uma ampla discussão sobre as políticas curriculares e de avaliação e suas ressonâncias nas práticas docentes e nas aprendizagens dos estudantes. Trata-se de problematizar um aspecto fundante da formação, considerando a realidade de muitos docentes universitários que assumem a profissão com denso conhecimento técnico e pouca formação didático-pedagógica, o que dificulta compreender a avaliação como processo de investigação da aprendizagem (LUCKESI, 2003, 2011, 2012), de acompanhamento e qualificação da formação. (MACEDO, 2010)

O contexto da globalização e suas diferentes leituras exerce forte impacto sobre as políticas curriculares, a formação de professores e a gestão dos sistemas educativos na atualidade. Os organismos internacionais e suas agendas para a educação influenciam fortemente as políticas dos diferentes países e privilegiam a inserção no capitalismo global na sociedade da informação, na lógica do consumo e do mercado, o que supõe o domínio das tecnologias da comunicação e da informação em permanente desenvolvimento.

O impacto das orientações econômicas e políticas do neoliberalismo, destinadas a conduzir as reformas na América Latina, enfatiza a educação como fator de desenvolvimento social e econômico. A concepção de educação está pautada na formação de sujeitos

empreendedores e consumidores, com base num conceito economista de competência. Nesse contexto, as competências individuais são realçadas para que as pessoas consigam melhores posições no mercado de trabalho. A educação passa, então, a ser compreendida como investimento em capital humano que habilita os indivíduos para a competição.

Através dos processos educativos, pretende-se assegurar, de modo efetivo, a aquisição por parte dos sujeitos de aspectos como a eficiência, a produtividade e o espírito empreendedor. Para tal, multiplicam-se os sistemas de avaliação de resultados, no plano internacional e nacional, os *rankings* entre instituições de ensino, os processos de monitoramento, as premiações, os bônus etc. Uma espécie de “gramática” consolida discursos e processos de gestão cada vez mais sofisticados. O alcance de metas, a maximização do desempenho dos diferentes atores e a redução dos custos operacionais são enfatizados.

A avaliação da aprendizagem se consolidou como uma prática formalmente organizada e sistematizada, realizada de acordo com determinados objetivos educacionais que, por sua vez, refletem valores e normas sociais. Em qualquer nível de formação, a avaliação não existe e não opera por si mesma. Ela está a serviço de um projeto político, sempre determinada por um modelo teórico de sociedade, de homem e de educação. Para ampliar as discussões sobre avaliação, se faz necessário analisar que sujeito estamos formando quando adotamos determinadas práticas avaliativas.

A ideia de que avaliar o processo de ensino e de aprendizagem não é uma atividade neutra ou destituída de intencionalidade indica que há um estatuto político e epistemológico que ancora as práticas pedagógicas, no qual a avaliação se inscreve. Por esse motivo, para ultrapassar a análise simplista, torna-se imperativo compreender as concepções que norteiam as práticas avaliativas nos contextos educativos.

Concepções de avaliação

A avaliação da aprendizagem nunca é neutra. Ela sempre está a serviço de um projeto de sociedade. Por este motivo, enquanto construção social e histórica, define-se a partir de mudanças e permanências. Nesta seção, apresentaremos uma síntese de quatro concepções de aprendizagem. Inicialmente, a ideia de avaliação compreendida como exame e recompensa. Na sequência, o entendimento de avaliação como mera mensuração. Em seguida, a concepção de avaliação como medida e classificação e, por fim, a concepção formativa da avaliação.

Avaliação como exame e recompensa

A prática de avaliação sob a forma de exames e provas teve seu início a partir do século XVI. Luckesi (2003) afirma que a tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (século XVI) e por Comênio (fim do século XVI e primeira metade do século XVII).

A partir da segunda metade do século XVIII, com a Revolução Industrial, a escola se institucionalizou na forma como a conhecemos nos dias atuais. Apesar de mudanças significativas, algumas práticas ainda estão naturalizadas até hoje, e a escola continua sendo, em vários aspectos, um cenário adaptativo à fábrica. A nota é parte desse conjunto de práticas adaptativas. Ela ensina aos estudantes a se submeterem a atividades repetitivas e sem significado. O mesmo acontece com o operário, que repete a mesma coisa durante toda a sua vida em função de uma satisfação extrínseca à própria atividade, ou seja, ao salário. A nota está para o estudante assim como o salário está para o operário da fábrica. Na escola, aprendemos que a satisfação do que fizemos não está na atividade em si, mas na recompensa que chegará com o boletim.

A articulação entre exames e notas se consolidou como prática avaliativa privilegiada na Pedagogia Tradicional. A questão que nos chama atenção é que ainda hoje, na educação brasileira, pública e particular, da escola básica à universidade, praticamos exames escolares em vez de avaliação da aprendizagem. Luckesi (2003, p. 11) afirma que, historicamente, passamos a denominar a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem do educando de “avaliação da aprendizagem escolar”, mas, na verdade, continuamos a praticar “exames”. Por essa razão, o autor denomina de “Pedagogia do Exame” essa prática que, segundo ele, ainda se faz presente em nossas práticas.

Embora o autor reconheça a utilidade e a necessidade dos exames nas situações que exigem classificação, como os concursos, e naquelas que requerem certificação de conhecimentos, para ele, a sala de aula é o lugar em que, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em vez de predominarem os exames como recursos classificatórios. (LUCKESI, 2003, p. 47)

Avaliação como mensuração

A ideia de avaliação como mensuração do desempenho acadêmico está fortemente arraigada nas representações de alunos e professores. Esta concepção foi fortemente influenciada pelos estudos de Thorndike, no início do século XX, que resultaram no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos. Simultaneamente, surge na Psicologia os estudos de Sperry (1904, 1907, 1913) sobre a Psicometria e de Binet e Simon (1905), que desenvolveram o primeiro teste de inteligência para crianças e adultos.

A possibilidade de mensuração de comportamentos por meio de testes resultou na consolidação de práticas avaliativas eminentemente técnicas, consistindo basicamente em testes de verificação,

mensuração e quantificação de resultados. A quantificação da aprendizagem com base em objetivos, elaborados na perspectiva de comportamentos esperados, se alinhou ao ideário positivista e consagrou a racionalidade instrumental que caracterizava a Pedagogia Tecnicista. Caldeira (1997, p. 53) esclarece que:

A Pedagogia Tecnicista busca sua concepção de aprendizagem na psicologia comportamental. Esta sempre buscou adquirir o 'status' de ciência, libertando-se da introspecção e fundamentando-se na lógica científica dominante que lhe garantisse a objetividade das ciências da natureza. Seu principal foco de preocupação são as mudanças comportamentais que possam ser cientificamente observadas, portanto, quantificadas.

Nessa perspectiva, a avaliação passa a ser compreendida como a sistemática de levantamento de dados que possibilita a verificação de mudanças ocorridas no comportamento do estudante. A redução da avaliação à mera mensuração provoca uma cisão entre a avaliação e o ensino. Os professores passam a considerar o ato de educar e de avaliar como momentos distintos e sem nenhuma relação entre si. O ensino refere-se à transmissão de determinados conteúdos e a avaliação à verificação do que foi apreendido.

Em muitas práticas pedagógicas contemporâneas, essa concepção de avaliação ainda orienta as ações educativas, apesar dos discursos recorrentes de formação de sujeitos críticos e autônomos. A forma como concebemos avaliação está diretamente relacionada com a construção da autonomia do sujeito. Enquanto os alunos estudarem apenas para os testes de verificação da aprendizagem e, conseqüentemente, para a composição da nota, estaremos formando sujeitos heterônomos, que não conseguem atribuir sentido e significado ao próprio ato de aprender.

Avaliação como classificação

Uma das concepções mais tradicionais sobre a avaliação na escola refere-se à classificação do desempenho do aluno, estabelecida a partir da atribuição de notas, determinando os bons, os medianos e os fracos por meio da avaliação. Algumas escolas chegam ao absurdo de organizar as classes de acordo com as notas atribuídas aos estudantes. Perrenoud (1999, p. 11) declara que

[...] a avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos.

Para o autor, as práticas avaliativas atravessadas pela lógica somativa estabelecem um contrato didático entre professores e alunos que institui uma espécie de negociação que permite

fazê-los trabalhar, conseguir sua aplicação, seu silêncio, sua concentração, sua docilidade em vista do objetivo supremo: passar de ano. A nota é uma mensagem que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas o que pode lhe acontecer. (PERRENOUD, 1999, p. 12)

A nota mais uma vez se configura como uma estratégia de manipulação e dominação dos desejos e vontades do sujeito que aprende. Um artefato político que estabelece os termos da relação entre professores e alunos, uma espécie de moeda de troca que impõe a ordem e a produtividade em sala de aula.

Esta concepção de avaliação privilegia o produto em detrimento do processo, transformando o ato de aprender em um meio para se conseguir (ou se livrar) de rotinas burocratizadas, distantes da produção de conhecimento e da formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos. A avaliação entendida como classificatória se

caracteriza como uma prática excludente e meritocrática, responsável por diferenciar supostamente os fortes e os fracos e, com isto, produzir o fracasso escolar.

Avaliação formativa

A partir da década de 1960, a compreensão em torno dos limites e prejuízos das práticas avaliativas com ênfase apenas na mensuração e classificação fez emergir propostas mais coerentes com um projeto de sociedade que respeita o estudante como um sujeito de direitos. Esse movimento resultou do entendimento de que os testes padronizados e as práticas classificatórias não estavam necessariamente vinculados à melhoria da qualidade do ensino. Neste contexto, a ideia de avaliação formativa e processual foi amplamente discutida e a ênfase, até então dada ao produto, se deslocou para a relação entre a avaliação e o processo de aprendizagem. Alguns segmentos como a educação infantil e o ensino fundamental I conseguiram incorporar processos avaliativos mais interessantes, enquanto outros, como o ensino médio e o ensino superior, ainda lutam contra as práticas tradicionais de avaliação.

As críticas aos modelos vigentes possibilitaram o entendimento de que a avaliação não se configura apenas como um encaixe no processo de aprendizagem. A avaliação é parte do ato de aprender, ou seja, para aprender algo, o sujeito precisa monitorar o que sabe e o que não sabe. Para Sanmartí (2009, p. 8),

[...] as atividades de avaliação deveriam ter como finalidade principal favorecer esse processo de regulação, de maneira que os próprios alunos possam detectar suas dificuldades e, a partir daí, desenvolvam estratégias e instrumentos para superá-las.

Assumir o compromisso de formar sujeitos autônomos pressupõe a compreensão de que não é possível aprender sem monitorar a própria aprendizagem. A avaliação não está fora do ensino, ela é uma parte fundamental da tarefa de ensinar aos estudantes. Para tanto, torna-se fundamental inverter a lógica planejamento – execução – avaliação e assumir as práticas avaliativas como indutoras e reguladoras das práticas educativas. Sanmartí (2009, p. 33) esclarece que “a avaliação mais importante para os resultados da aprendizagem é a realizada ao longo do processo de ensino e aprendizagem”. A avaliação deve estar a serviço da aprendizagem e não o contrário, como acontece quando se assume uma concepção na qual a nota gera um deslocamento do próprio sentido da aprendizagem, que deixa de ter um fim em si mesmo em função de uma suposta classificação e aprovação. Para Hofmann (1995, p. 18):

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educando e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

A avaliação formativa implica necessariamente reflexão. Para se configurar como formativa, a prática avaliativa deve potencializar a reflexão dos alunos sobre o seu próprio processo de aprendizagem. O que definirá se a avaliação é de fato formativa não é necessariamente a quantidade e diversidade de instrumentos, mas o propósito que a orienta. Na ânsia de promover práticas avaliativas mais coerentes, alguns professores propõem a realização de diversas atividades avaliativas, sem que de fato elas estejam a serviço da reflexão sobre o processo de aprendizagem. Ainda que as práticas avaliativas

assumam uma aparência inovadora e o ideário conservador de avaliação seja alvo de críticas, o que se observa é a manutenção de atividades avaliativas a serviço da mensuração e da classificação.

Face ao exposto, podemos depreender que, apesar das contribuições da concepção formativa de avaliação, ainda há um longo caminho a ser percorrido. A explicitação dos sentidos e significados de diferentes concepções de avaliação, a partir da retomada histórica realizada nesta seção, indica que tais concepções se encontram, simultaneamente, presentes e dominantes nas práticas avaliativas atuais.

A discussão sobre os dispositivos de avaliação, portanto, ganhou centralidade. Os professores demonstram anseio em descobrir novas formas de avaliar, e a questão central deixou de ser o porquê e o que se avalia e se concentrou no *como* se avalia. Com isto, os sentidos e significados das práticas avaliativas perderam sua força e foram mecanizados.

Destarte, para além de uma lista prescritiva de procedimentos, é preciso refletir intercriticamente sobre os princípios que nortearão a escolha/criação dos dispositivos e métodos geradores de práticas avaliativas mais significativas e humanas.

Dispositivos e instrumentos a serviço da aprendizagem

Inúmeros têm sido os esforços de encontrar diferentes tipos de métodos e dispositivos que assegurem uma avaliação mais justa e menos estigmatizadora. Para Luckesi (2011), todos os dispositivos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem hoje existentes e utilizados, em si, são úteis para o exercício da prática avaliativa da aprendizagem. Contudo, ressalta o autor, devemos observar se os dispositivos que estamos utilizando são adequados aos nossos objetivos e se apresentam as qualidades metodológicas necessárias de um dispositivo satisfatório para a prática da avaliação da aprendizagem.

Para Macedo (2010), é necessária a pluralização da atitude avaliativa e dos dispositivos da avaliação, uma pluralização construída a partir de critérios claros e bem definidos sobre as opções avaliativas do docente. Macedo, inspirado em Dominicé, argumenta que a avaliação se processa na formação; logo, é sistêmica, contextual, processual e formativa. Ainda segundo o autor, essa dimensão formativa da avaliação implica negociação, responsabilização, participação como opção pedagógica, ética e política, considerando a complexidade da aprendizagem do ser humano e seu processo de formação.

O ato de avaliar não subsiste por si, mas a serviço do projeto ao qual está atrelado. Suas definições e seus dispositivos necessitam ser configurados em conformidade com as delimitações do projeto ao qual se vincula. Luckesi (2012) afirma que, historicamente, aprendemos a utilizar os exames de forma independente dos projetos institucionais e, hoje, temos dificuldades em compreender e praticar a avaliação articulada com o projeto de ação, à medida que estamos comprometidos com o senso comum anterior, no qual fomos formados, seja como cidadãos, seja como profissionais da educação.

O dispositivo de avaliação é também um dispositivo de aprendizagem. Portanto, não apenas serve para identificar o que se sabe, como também, e sobretudo, para refletir sobre o conhecimento que se tem e tomar decisões didáticas. Algumas vezes, critica-se o uso de dispositivos porque se tende a usá-los de forma mecanizada; mas também é certo que os dispositivos bem utilizados são meios que facilitam tanto o ensino quanto a aprendizagem.

Para avaliar, pode-se utilizar uma grande variedade de atividades, dispositivos e métodos. Entretanto, muitas vezes, convertem-se em protagonistas quando, de fato, são somente meios para alcançar diferentes atividades. Como afirma Sanmartí (2009), as distintas modalidades de avaliação distinguem-se basicamente pelos objetivos que possuem, mais do que pelos dispositivos que possuem.

Por isso, torna-se precípuo que se compreendam as concepções de avaliação da aprendizagem que estão em disputa nas práticas pedagógicas. Para que se possa identificar os dispositivos e métodos mais adequados para avaliar, é preciso compreender o que se quer ensinar, a aprendizagem pretendida e com qual finalidade.

Como destaca Luckesi (2011), importa lembrar que a avaliação opera com a complexidade, o que nos obriga a ter presentes as múltiplas variáveis relevantes a serem consideradas na coleta de dados, e não somente as variáveis que nos interessam ou que, ingenuamente, tomamos como suficientes. A realidade é complexa e desse modo deve ser compreendida. Para diagnosticar e tomar decisões em vista da melhoria da aprendizagem do educando, decerto não bastará coletar dados sobre o seu desempenho em uma aprendizagem específica. Para explicar e compreender o que ocorre com a aprendizagem, importa ter presentes as variáveis intervenientes, que atuam nos resultados.

Os dispositivos são meios para avaliar e, quando sua finalidade é formativa, para aprender. Para Vasconcelos (1995), por exemplo, não é o simples aumento do número de provas que vai contribuir para melhorar a aprendizagem – se elas visarem apenas a atribuição de notas, não vai melhorar o desempenho do estudante. O importante é que elas sejam utilizadas tanto pelo aluno quanto pelo professor: o aluno deve ter acesso a sua prova corrigida para saber o que acertou e o que errou; o professor, por sua vez, deve analisar o desempenho dos alunos para aperfeiçoar e qualificar seu ensino. Uma prova pode constituir-se em uma excelente atividade avaliativa quando de fato se configura como um instrumento de reflexão, a partir da qual professor e aluno possam dialogar sobre as aprendizagens em curso.

Para Luckesi (2011), a elaboração de consistentes, adequados e bem elaborados dispositivos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem é questão de vital importância para a prática docente. O autor esclarece que, se o ato de avaliar é um ato de investigar a

qualidade dos resultados de uma ação, os dispositivos de coleta de dados para a avaliação precisam ser construídos de acordo com algumas regras metodológicas básicas: a sistematicidade, a coerência interna, a consistência e a comunicação.

Entre outros autores que tratam da elaboração de dispositivos e métodos de avaliação, destacamos o trabalho de Depresbiteris e Tavares (2009), publicado no livro *Diversificar é preciso... Instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem*, que apresenta uma preciosa descrição de procedimentos para educadores em diferentes formas de avaliar, com base na experiência docente, nos estudos e nas pesquisas. Com ênfase na diversificação de instrumentos, as autoras ressaltam a importância de uma visão mais abrangente e inovadora de avaliação e apresentam os procedimentos essenciais para a elaboração de diversos dispositivos de avaliação, entre eles as provas escritas e orais, prova protocolo, mapas conceituais, análise de casos, observação, relatórios, portfólio, roteiro de autoavaliação, diários de formação e projetos como instrumentos de avaliação.

A elaboração dos dispositivos de avaliação deve levar em conta o sujeito da aprendizagem e conceber o aluno como sujeito ativo e participante do processo educativo. Muitas vezes, os instrumentos transformam-se em protagonistas e o sentido da avaliação se esvazia. Os instrumentos de avaliação são também instrumentos de aprendizagem porque devem ter como propósito a reflexão sobre o que se sabe e o que não se sabe. Eles se configuram como instrumentos de aprendizagem não apenas porque os estudantes poderão aprender algum conteúdo específico, mas principalmente pela oportunidade de aprender a avaliar-se. Essa é a autoavaliação que de fato faz sentido nos processos educativos, e não aquela na qual o professor “deixa” os alunos se darem uma nota, sem qualquer possibilidade de diálogo e reflexão.

Considerações finais

Os processos avaliativos, sejam esses consolidados em escala nacional ou regional, estão historicamente associados a transformações nas práticas educativas. Para tanto, alterar a lógica estruturante da instituição implica atentar para o fato de que a educação oferecida à população, especialmente a pública, representa a possibilidade concreta de criar as perspectivas de inclusão em uma sociedade pautada nos princípios do individualismo, competitividade, exclusão e meritocracia.

Urge, pois, compreender o sistema avaliativo em sua dimensão social, política e cultural, tendo em vista as múltiplas perspectivas de ações sobre a realidade educacional, no intuito de permitir o avanço em sua qualidade, no sentido de produzir melhorias, além de efetivamente prestar contas à sociedade das ações realizadas no que diz respeito à construção de um projeto educativo de eficácia social.

Portanto, há que se defender uma avaliação que possa atingir seu objetivo principal, ou seja, permitir que os alunos tenham materializado o direito de conhecer, interpretar e dialogar com o mundo que o cerca. Enfim, a avaliação deve ser compreendida como dispositivo comprometido com a regulação e acompanhamento do trabalho pedagógico, cujo objetivo é a garantia da aprendizagem formativa e valorada de todos e de cada um.

Nesta perspectiva, o ato de avaliar, compreendido aqui como um ato decisório político, epistemológico e ontológico, deve se configurar como um dos conteúdos centrais da Didática. Os professores precisam aprender a equilibrar meios e fins, a equacionar objetivos e estratégias e, principalmente, a colocar a avaliação a serviço da aprendizagem, e não o contrário.

O Ateliê Didático, desenvolvido de forma dinâmica e interativa, tem possibilitado aos docentes repensar sua atuação pedagógica

e tem inspirado a emergência de novas estratégias de ensino com foco em aprendizagens significativas e valoradas, que concebem o estudante como protagonista do seu processo formativo. Essa re-politização do pensamento dos docentes promove a ampliação da compreensão de avaliação como fenômeno fundante da educação que pode alterar a práxis do sujeito em formação.

Referências

- CALDEIRA, A. M. S. Avaliação e processo de ensino-aprendizagem. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out. 1997.
- DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. *Diversificar é preciso*: instrumento e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: SENAC, 2009.
- HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação: mito & desafio - uma perspectiva construtivista*. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 433-451.
- MACEDO, R. S. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Líber Livro, 2010.
- MACEDO, R. S. *Teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional*. Curitiba: CRV, 2016.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SANMARTÍ, N. *Avaliar para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- VASCONCELLOS, C. dos S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças por uma práxis transformadora*. 7. ed. São Paulo: Libertat, 1995.

Diário *on-line* e pesquisa-formação com docentes universitários¹

Cristina d'Ávila, Ana Verena Madeira, Denise Guerra

Introdução

A literatura contemporânea tem apontado para a busca da ressignificação da profissionalidade docente, no sentido da autonomia e da reflexão associada, inclusive, a um redimensionamento dos processos formativos. As políticas de admissão e de progressão de carreira na universidade priorizam os títulos em detrimento da experiência progressiva, valorização da especialização nos saberes específicos de dada área e sem exigência de qualquer formação pedagógica, caracterizando os docentes como “práticos”, portadores de saberes provenientes do senso comum e reprodutores de suas experiências como estudantes. (CUNHA, 2010; LEITE; RAMOS, 2010)

As propostas para a formação de professores das Instituições de Ensino Superior (IES), em diversos países, incluem, historicamente:

¹ Este capítulo foi publicado sob a forma de artigo na *Revista Diálogo educacional*, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 61-83, jan./mar. 2018.

1) a realização de cursos de pós-graduação *lato sensu*; 2) a inclusão de disciplinas educacionais nos mestrados e doutorados; e 3) a realização de estágio de docência nestes cursos. No entanto, poucas pesquisas deram conta de investigar se e como essas iniciativas alteraram o quadro da profissionalização dessa docência. A relevância das IES assumirem a promoção de ações de formação em serviço vem sendo destacada, bem como a necessidade do caráter de continuidade das mesmas para criação de uma cultura institucional. (ALTHAUS, 2016; BEHRENS, 2010; CUNHA, 2010)

Os cursos de pós-graduação, apontados desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996) como lócus de formação do professor universitário, ainda priorizam o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e instrumentais, da atividade de pesquisa e de produção de conhecimento, com apropriações referentes ao campo científico de atuação. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014; D'ÁVILA, 2013) Em geral, não incluem discussões sobre aspectos pedagógicos, desconsiderando que os elementos-chave do processo de investigação – sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento, resultados e métodos – não são os mesmos necessários à atividade de ensinar. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010)

Dessa maneira, “[...] a graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica”. (VASCONCELOS, 1998, p. 86) O professor universitário entra na profissão sem uma reflexão sobre a educação e desconhecendo cientificamente os elementos constitutivos da própria ação docente. Porém, uma formação pedagógica é cada vez mais exigida, seja em função do movimento de profissionalização da docência, seja frente às mudanças do cenário sociocultural internacional que vêm repercutindo na própria constituição das IES. (CUNHA, 2010; LEITE; RAMOS, 2010, 2012)

Neste cenário, o Programa de Formação Pedagógica do Docente (ForPed) foi gestado na Universidade Federal da Bahia (UFBA), e nele se incluíram os Ateliês Didáticos como dispositivo de formação do-

cente e de pesquisa. Na pesquisa-formação que ora apresentamos, optamos por uma abordagem que, além de caracterizar as atividades formativas dos docentes universitários participantes do programa, busca desvelar as implicações destes docentes a partir de suas narrativas em diários *on-line*.

Na perspectiva da educação *on-line* –

modalidade de educação que pode ser vivenciada ou exercitada tanto para potencializar situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais, quanto a distância [...]; ou ainda situações híbridas, mediados por tecnologias telemáticas. (SANTOS, WEBER, 2015, p. 1777)

Os diários *on-line* funcionaram como importante dispositivo de formação e de pesquisa no bojo do Ateliê Didático, a partir do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle. O dispositivo alocado nesta plataforma possibilitou aos cursistas uma escrita implicada, além de disparar um processo metacognitivo sobre suas práxis desde o primeiro dia de aula. Como afirmam Santos e Weber (2013, p. 290)

os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) são os meios telemáticos mais utilizados para as práticas de educação online encontradas no ciberespaço, hoje potencializados pela mobilidade, permitindo que o acesso aos ambientes não se dê de forma fixa, presa a um *desktop*.

Ressalta-se o quanto essa prerrogativa permitiu aos cursistas e às formadoras maior assertividade na condução e organização dos trabalhos.

Nesse sentido, durante a ação formativa em tela, propusemos aos professores universitários que desenvolvessem seus diários de formação *on-line*. Estas produções constituíram potentes dispositivos de investigação dos processos implicacionais dos professores na sua for-

mação para a docência. Para Macedo (2010), o termo "implicação" teve origem no verbo "plicare" (dobrar-se) e constitui uma relação ideológica com a realidade social na qual estamos imersos. Supõe um sujeito que tem o manejo de estratégias da realidade, como também uma ação sobre ela a partir da reflexão e construção de seus etnométodos.²

A partir da análise dos diários *on-line* de professores participantes do Ateliê Didático, buscamos compreender de que modo foram mobilizadas as implicações desses professores e a resignificação de sua práxis na formação pedagógica para a docência.

Descrevendo o Ateliê Didático

O Ateliê Didático surge no bojo do ForPed. Criado como dispositivo de formação – curso teórico-prático semipresencial –, o Ateliê vai além de um curso de 40 horas e constitui um poderoso dispositivo de pesquisa-formação capaz de possibilitar aos docentes universitários implicados a conscientização de sua condição de profissionais professores comprometidos com seu fazer cotidiano.

O Ateliê teve seu início no ano de 2016, tendo levado o ano anterior na sua gestação. O nome "ateliê" provém do francês "atelier" e significa "lugar de criação", por isso a sua escolha. Na nossa cultura, normalmente, espaço destinado à criação artística. As cinco turmas iniciais do Ateliê Didático, em 2016 e 2017, foram constituídas por docentes universitários de diversas áreas e com diferentes tempos de serviço na instituição. A coordenação e mediação foi feita por docentes da própria universidade.

Assumimos como pilares fundamentais na concepção dos ateliês (D'ÁVILA, 2016): 1) a epistemologia da prática, pois acredita-se que é

² "[...] maneiras pelas quais as pessoas na vida cotidiana, com seus saberes e formas de aprender, suas integridades, suas descritibilidades e analisibilidades, constroem a vida cotidiana, compreendem o mundo e resolvem seus problemas no dia-a-dia". (MACEDO, 2010, p. 54)

a partir dos saberes da experiência que se transformam paradigmas e se aprende de modo significativo; 2) a dimensão sensível, da qual fazem parte as múltiplas linguagens artísticas e o fazer criativo.

Assim, engendramos uma formação em que saberes da prática docente são ressignificados em saberes da práxis e em que o teor didático e pedagógico desses saberes são apreendidos com consciência pelos participantes, levando-os a repensar e a reestruturar sua práxis pedagógica.

Assim, os ateliês no processo formativo dos professores visam: buscar nas trajetórias pessoais dos docentes os traços que influenciaram e influenciam a escolha da profissão como professores(as) universitários(as); evidenciar compreensão sobre o papel do professor universitário frente aos desafios da sociedade do conhecimento: seus dilemas, sua identidade e profissionalidade; conhecer abordagens pedagógicas relacionadas ao ensino superior; compreender os processos de aprendizagem do público adulto, adequando-se às suas necessidades socioafetivas e características cognitivas; conhecer e analisar os tipos e etapas de planejamento de ensino numa perspectiva dialética e crítica; operacionalizar o planejamento didático no espaço da sala de aula, redimensionando suas experiências com vistas ao exercício da prática pedagógica no ensino superior.

Nas modalidades presencial (30h) e à distância (10h), este dispositivo de formação e de pesquisa-formação vem sendo desenvolvido de forma interativa, possibilitando aos participantes a abordagem e vivência de conceitos didático-pedagógicos básicos, com base em atividades adequadas à educação universitária. O trabalho desenvolvido à distância, *on-line*, proporciona aos docentes em curso o desenvolvimento de diversas atividades, inclusive a ressignificação dos seus planos de ensino-aprendizagem advindos de suas práticas docentes, tendo como suporte as leituras e estudos realizados no módulo presencial. Usamos para este fim o ambiente Moodle e/ou as redes sociais. No processo do curso, a avaliação é entendida como

uma constante. O diário formativo *on-line* é adotado por adesão voluntária e tem trazido elementos que favorecem nossa compreensão sobre como estes docentes se implicam em seus processos formativos ao longo do curso.

Desconfiamos que, em consonância ao pensamento de Bakhtin, o Ateliê Didático vem se revelando dispositivo para alterar e ser alterado pela práxis curricular e formativa dos docentes em formação. (MACEDO, 2011) Assim, nos instigamos a investigar se e como se dão os processos implicacionais desses docentes ao longo da formação através da análise dos seus diários de formação.

A composição metodológica da pesquisa e o desenho dos diários de formação

A opção metodológica da pesquisa qualitativa sustentou-se nos diários *on-line* como instrumento de produção de informação, valorizando as narrativas dos sujeitos em formação, na análise das informações pela técnica de análise de conteúdos (BARDIN, 2011) e no movimento interpretativo mobilizado e pautado por uma hermenêutica intercrítica. Assim, nove professores cursistas, com uma densidade prática e reflexiva sobre a temática formação do docente universitário, foram convidados a participar da pesquisa.

A escrita dos diários *on-line* se vincula à explicitação e à compreensão da experiência formativa e do processo instituinte curricular, a partir da tomada de decisão da pessoa sobre sua formação. O sujeito se autoriza a fazer a si mesmo ator/autor, pesquisadores de si. Decide o que fazer e com que meios. (MACEDO, 2013) O autorizar-se a narrar a própria formação implica uma ação concreta, intencional, que permite a autorreferência, bem como os hibridismos, as múltiplas referências, a valoração e a avaliação do que é considerado formativo.

O diário *on-line*, como dispositivo pedagógico de aprendizagem e de pesquisa-formação, se constitui em narrativas reflexivas das

experiências subjetivas no processo formativo do ator social, em potência, protagonista, autor da sua construção, da sua itinerância. Segundo Guerra (2014), a experiência das narrativas por meio dos diários amplia o desejo, a iniciativa, o hábito, a habilidade, o rigor de escrever, provoca ressonâncias permanentes nas ações cotidianas. Além disso, proporciona o compartilhamento das experiências e mudanças mais cooperativas no trabalho, contribui para a perspectiva de avaliação pautada no acompanhamento e coorientação, na qual “negociação”, “responsabilização”, “autonomização”, “intercompreensão” concretizam a avaliação na formação, explicitada na obra de Macedo (2010), e se compatibiliza com outras modalidades didáticas, a exemplo dos memoriais e portfólios.

A prática pedagógica com uso dos diários não é nova, porém o suporte digital concedeu a esta modalidade de trabalho formativo e investigativo um outro *status*, permitindo

[...] que o conteúdo do diário seja compartilhado de forma síncrona ou assíncrona. Para interagir intervindo fisicamente na mensagem basta ter acesso a interface online. A prática do diarismo online é um fenômeno da cibercultura. (SANTOS, WEBER, 2015, p. 1777)

Do ponto de vista metodológico, assumimos a configuração do diário de itinerância forjado por René Barbier (2004) na obra *A Pesquisa-ação*, que explicita como transformar um documento de caráter sigiloso, pessoal em dispositivo de partilha, de formação. Segundo Barbier (2004), o diário de itinerância é um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo e em que se emprega a tríplice escuta/palavra – clínica, filosófica e poética – da abordagem transversal.

O diário de formação no Ateliê Didático se constituiu numa grafia possível da formação experienciada e materializada no texto narrado por cada professor. Uma tessitura delicada que, em po-

tência, transforma o narrador, sua prática docente e vida humana. Nosso papel na construção dessa obra inédita foi de ouvinte, que acompanha. No processo de categorização, como base no “tema”, foram reagrupados os elementos dos textos (indicadores) segundo analogias semânticas.

Os diários de formação: as inquietações e provocações do ateliê didático

Da nossa escuta sensível sobre os diários *on-line* dos cursistas do Ateliê Didático, explicitamos as ideias agrupadas como: 1) implicações e demandas dos docentes para com a própria formatividade; 2) implicações com a docência, no que se refere à identificação com a docência, mas também no que se refere às suas práticas; 3) implicações com saberes didáticos-pedagógicos; e 4) implicações com o estudante.

Além disso, a leitura autorizada dos diários *on-line* dos professores nos possibilitou perceber que a prática docente destes está relacionada aos dilemas e aos processos deliberativos gerados a partir dessas situações dilemáticas, sobre as quais nem sempre tem clareza e que surgem como acontecimentos, imprevisibilidades sujeitas à necessidade de construir decisões imediatas.

Implicações e demandas dos docentes para com o próprio processo formativo

Os professores expressaram diversas questões como o valor da coletividade e da diversidade de pensamentos nos processos formativos.

[...] sobre as discussões das mandalas, [...] me peguei recordando dos depoimentos que mais me impactaram. Identifiquei muito com a amorosidade expressa na mandala de uma colega da medicina veterinária que trouxe elementos figurados da natureza constituindo sua trajetória e centrados no seu objeto de estudo com suínos, deno-

tando amor ao que faz e cuidado com o animal foco de sua atenção. Lembrei também do pragmatismo de alguns colegas, que instintivamente me despertou interesse pela lógica de seu raciocínio, mas me chocou por certa falta de emoção sob minha ótica. Engraçado como quando estamos em grupo buscamos afinidades e identidades de conceitos pré-formatados e concepções... Olha aí o convite ao desarmamento e reconstrução? [...]. (Professor-estudante 1)

A diversidade de pensamentos e práticas explicitados hoje tornaram o ambiente mais agradável e desafiador. Agradável e alentador porque dá a sensação de que estamos juntos com necessidades e questões semelhantes, diante de pessoas capacitadas para mediar e trazer novas soluções para essas questões... (Professor-estudante 8)

Também destacam a importância, as barreiras e motivações do próprio investimento na sua formação como docente e compreendem que a formação inicial não é o único espaço-tempo³ de aprendizagem da docência, legitimando as possibilidades de formação continuada, como o Ateliê Didático.

Vim para o Ateliê Didático justamente para estreitar laços com aqueles que estão envolvidos neste tipo de processo formativo na UFBA, visando amadurecer novos projetos, incrementar o curso já em andamento e refletir sobre a possibilidade de um doutorado em Educação. A vivência de ontem com a 'Dinâmica de Rede', representou exatamente o que vim buscar: novas conexões e acolhimento dentro da UFBA para essa demanda que é não só pessoal como coletiva, vez que minha função hoje trouxe novos horizontes e muitas responsabilidades. [...] Enfim, muito o que aprender! (Professor-estudante 1)

3 Nilda Alves (2001) justifica que junta os termos "espaço" e "tempo" em uma única palavra em referência, no entendimento da autora, "à única possibilidade de existência desses termos – um tem relação com o outro e só existe nessa relação...".

Aos 37 anos de serviço me sinto desafiada a continuar contribuindo por mais um tempo. Comecei muito cedo jogada numa sala de aula aos 21 anos. Somente agora ter a oportunidade de tentar consolidar e sistematizar questões de base. que maravilha está no Ateliê! Marcante esse dia para refletirmos sobre o ato de planejar, objetivos e conteúdos e o percurso metodológico. (Professor-estudante 7)

Estou fazendo, dias depois, o estudo do que preciso, baixei o mapa conceitual e sigo tentando investir no que ficou pelo caminho nas duas semanas de curso. Vi a pertinência da minha inteireza quando fui chamada para comentário sobre a forma do meu diário e minha participação, mas não posso negar que foram décadas de investimento em terapia, autoconhecimento, formação, autoformação, ecoformação, muita implicação, empoderamento, idas e vindas. (Professor-estudante 3)

Muitas situações descritas pelos docentes expressam seus contextos de vida durante a formação, o que contribui para reflexões e tomada de decisão sobre a emergência de novas aprendizagens.

Infelizmente não pude comparecer à atividade do dia 19/04. Mas, tive a oportunidade de assistir ao vídeo, assim como fazer a leitura dos textos. O texto do Prof. Macedo, muito denso, necessitaria de mais tempo e calma para uma melhor compreensão. De todo modo, aproximações aos 'atos de currículo', percebendo-os como algo inerente à nossa ação diária, foi muito interessante. Da mesma forma, a ideia da aprendizagem como fenômeno relacional e a noção de metaformação. Pensar sobre tais conceitos nos remete a nosso fazer cotidiano, do estar em sala de aula, do planejar o curso, incluindo seus conteúdos, suas estratégias metodológicas, seus mecanismos de avaliação. (Professor-estudante 2)

Nessa reflexão, como agente do processo de ensino-aprendizagem, revivi situações as mais diversas: questionando o processo de alfa-

betização de meu filho na educação infantil; participando de formação de trabalhadores da área da saúde numa perspectiva problematizadora; aprendendo um novo conceito na minha área específica, o qual me fez desconstruir uma concepção antiga e construir uma nova, com base em evidências científicas. (Professor-estudante 2)

Em trabalho anterior, já havíamos identificado a valorização que os docentes universitários atribuem à experiência de coletividade como elemento importante na mudança de cultura institucional, favorecendo uma cultura de formação para a docência qualificada e implicada. (MADEIRA, 2014)

Por outro lado, a implicação dos docentes do Ateliê Didático em seus processos autoformativos tem relação também com a concepção de formação adotada nesta ação. A palavra “formação” tem sido frequentemente usada para designar ações e iniciativas de desenvolvimento profissional, mas aqui tratamos como um conceito amplo e profundo, desenvolvido por diversos autores em uma teorização reflexiva do campo da formatividade (HONORÉ, 1980) ou de uma Teoria de Formação do “sujeito aprendente”, no sentido dado por Josso (2004). Por muito tempo, os processos e ofertas de educação direcionadas a adultos tiveram caráter aplicativo, totalitário e impositivo. Em contraposição, uma outra lógica formativa, baseada nos processos coletivos e colaborativos, como desenvolvido no Ateliê Didático, confere importância à experiência de quem aprende, em articulação com os contextos em que se desenrola a vida do sujeito aprendente.

Aliada à concepção de formação descrita, ressalte-se a concepção pedagógica que sustenta a prática pedagógica no ateliê. Uma concepção pedagógica raciovitalista, pela qual entende-se a razão aliada à sensibilidade e ao fazer criativo. É essa pertinência que dá solidez às aprendizagens no ateliê. O trabalho de mediação dos conteúdos dá-se numa perspectiva sensível, ludoartística. (MAFFESOLI, 2005)

A arte, ao integrar experiências sensoriais e sensíveis, constitui matéria fundamental no currículo e dimensão integradora na educação como um todo. Toda obra artística, todo objeto artístico, seja um filme, uma tela ou uma música, irá integrar tais dimensões. Plena de significações, a obra de arte permite a educação do sensível mediante o contato sensorial e as abstrações. Como assevera Maffesoli (2017 apud D'ÁVILA, 2017, p. 1416):

Como o espírito do tempo destaca a criatividade então é preciso conseguir integrar pedagogicamente esta dimensão de poesia, de jogo. A expressão de Nietzsche que utilizo muitas vezes: 'Fazer da própria vida uma obra de arte'.

Implicações com docência

Há explicitação e reflexão dos professores sobre seu pensamento e dilemas básicos do campo profissional. Muitas das questões levantadas estão relacionadas com a própria prática.

Na discussão sobre matriz curricular feita no dia 19/04/2017, o perfil do egresso chamou muito a minha atenção por ser uma expectativa de vanguarda e muito alinhada com minha filosofia pessoal, crenças e valores utilizados como premissas, trazendo conforto no potencial de auxiliar os alunos a alcançarem essas metas através das atitudes do 'modelo' que posso representar enquanto preceptora. Entretanto, percebemos um distanciamento entre as condições práticas de desenvolver métodos mais ativos em relação aos objetivos (ementa) e conteúdos postos no curriculum oficial da disciplina voltada ao internato (campo de prática preceptoral). (Professor-estudante 1)

Tivemos hoje uma exposição dialogada. [...] mais do que conhecer alguns modelos pedagógicos, a escuta atenta nos permitiu refletir sobre a nossa prática docente: como produzir nos nossos estudantes o desejo

de aprender; como ensinar e como ensinar conteúdos eminentemente técnicos; como ser um mediador do conhecimento; como conciliar concepções pedagógicas e metodológicas com a rigidez do sistema institucional. E tantos outros dilemas e desafios. Essas e outras inquietações permanecerão. E temos a certeza que estamos num constante processo de aprendizagem a partir da reflexão-ação-reflexão da própria prática. (Professor-estudante 2)

No último dia de curso, foi discutido sobre avaliação e enriqueceu muito a discussão em grupo onde os colegas expuseram suas estratégias avaliativas no cotidiano frente aos seus desafios junto a turmas numerosas e necessidade de atendimento a prazos curtos e conteúdos programáticos extensos e por vezes distante da aplicação prática, desmotivando alunos. (Professor-estudante 1)

Um aspecto relevante abordado referiu-se à identificação destes participantes do Ateliê Didático com a ideia do “ser docente” no contexto da universidade, reforçando o processo de identidade profissional.

Ser docente é uma tarefa nobre e gratificante, porém muitas vezes árdua e desafiadora. Exige, de quem a abraça, uma constante predisposição para o novo, seja o conhecimento científico de sua área, seja o ‘novo’ estudante que se nos apresenta, seja a necessária renovação do estar em sala de aula e lidar com novas tecnologias. A experiência já vivida até aqui traz algumas reflexões, dentre elas, destaca-se: a condição de ser docente, é também a de ser uma eterna aprendiz. [...] temos angústias, situações das mais diversas e desafios a compartilhar que nos anima a seguir em frente sabendo que não estamos sozinhos nessa caminhada. E o desejo explícito/implícito em muitas falas, de aprimoramento e de busca pelo exercício pleno da docência. (Professor 2)

Ficou claro também que o objeto de trabalho do docente, professor, preceptor, tutor e todo aquele que se envolver no processo de ensino e aprendizagem é o ensino, exigindo da pessoa que ensina assumir um conteúdo expertise da profissão e a aquisição de habilidades e atitudes (competência para o ensino), desenvolvendo a consciência de ser um formador. (Professor 1)

Muitos dilemas e reflexões dos docentes se relacionam com uma predominância dos saberes da prática na vida docente. Se, por um lado, isso pode produzir saberes próprios, criativos, autônomos e autorizantes, por outro, a construção desses saberes desprovidos de uma teoria e de uma reflexão sistemática geralmente significa a reprodução de práticas dos antigos docentes e uma prática formadora inócua.

Esse é um problema sério na formação de professores. A mobilização de saberes profissionais docentes, entenda-se saberes didático-pedagógicos, sem a devida consciência profissional acarreta uma precarização no processo de construção das identidades profissionais, das profissionalidades e consequente profissionalismo docente. Os professores produzem e aprendem esses saberes. Defendemos que devam ser aprendidos, construídos e ressignificados nos cursos de formação inicial e continuada. Há, pois, nos Ateliês Didáticos, um espaço claro para a ressignificação desses saberes que brotam da experiência, mas também dos estudos, das teorias sobre o assunto. Os saberes didáticos, tais como o planejar, o mediar, o acompanhar as aprendizagens dos educandos, o avaliar, dentre outros saberes, são ensináveis nos Ateliês junto à prerrogativa do envolvimento sensível às atividades. Então, não há aulas expositivas sobre estes saberes, há vivências práticas, sensoriais, com os mesmos, o que favorece grandemente a sua ressignificação. Neste ponto, as atividades *on-line* praticadas no ambiente Moodle, como os fóruns e diários *on-line*, servem como importantes veículos para o pensar e compartilhar a prática desses saberes.

Implicações com os saberes didático-pedagógicos

Muitas das questões tratam do planejamento e muitas colocações remetem para as chamadas metodologias ativas e participativas. Alguns docentes/cursistas revelam quanto ainda estão aprisionados nas marcas epistemológicas das teorias e abordagens tradicionais, ao mesmo tempo em que anunciam a possibilidade generativa e criativa de teoria.

Percebi que várias técnicas didáticas que eu desenvolvia intuitivamente em sala (como leituras coletivas, passar filmes e músicas debatê-los, dramatização, trabalhos em duplas e grupos etc.) eram adequadas. Ao mesmo tempo, reparei em como eu estava aquém no que diz respeito ao planejamento e à avaliação. Sinto que o curso contribuiu para que eu me desenvolva enquanto docente e despertou ainda mais meu interesse pela didática. (Professor 4)

Pela discussão do grupo de trabalho, pela fala dos colegas e pela exposição da aula de [docente-formadora E], comecei a reconstruir meus planos de aula, objetivos, conteúdos, minhas técnicas metodológicas... Pensando nos alunos e suas e minhas possibilidades também. Estou bem feliz com as possibilidades/ferramentas pensadas. Agora é colocar em prática e ver se há um feedback positivo. (Professor-estudante 5)

No segundo dia de atividades no Ateliê Didático, fomos convidados e compreender mais sobre o raciovitalismo do Prof. Maffesoli, subsidiada pela teoria da razão sensível, lendo os textos indicados e acompanhando a preleção e a linha de pesquisa-ação da Prof^a. [docente formadora A], trazendo concepções acerca dos modelos pedagógicos vigentes e emergentes, destacando sua proposição chamada de construcionista (abordagens crítico construtivas) – aprendizado significativo (apreensão inteligente e sensível do conhecimento) levado à prática (poièsis). Muitos conceitos já eram

conhecidos em parte e me marcou mais a valorização do processo intuitivo como bagagem prévia e experienciada do aprendiz, que se mescla à razão lógica cientificista e a extrapola, quando ao contextualizar gera reflexão e convida a retornar à realidade. (Professor-estudante 1)

Seguímos para o exercício de metodologia ativa em sala no presencial. Já havia lido os textos e preliminares, mas não as referências sobre PBL e problematização e confesso aqui minha ignorância confusional, onde os conceitos estavam soltos e mal definidos de fato. (Professor-estudante 1)

Novas técnicas/aprendizagens não vão acabar com nossos defeitos pessoais, mas certamente poderão contribuir para nos auxiliar a agir menos baseado nas nossas limitações, defeitos, inflexibilidades e/ou permissividades. (Professor-estudante 8)

O entusiasmo pelas metodologias de ensino caracterizadas como ativas e participativas foi um destaque nesse grupo do Ateliê. Se, por um lado, denota uma disposição para a mudança e a compreensão da necessidade de novas concepções sobre o sujeito aprendente e a função mediadora dos docentes, também pode remeter para a crença excessiva nos meios como salvadores do processo educativo. De qualquer forma, acreditamos que reflete a compreensão de que

[...] a docência na lógica tradicional não consegue possibilitar as relações necessárias para um ensino centrado na aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia e de competência de intervenção dos estudantes. (LEITE; RAMOS, 2010, p. 29)

Implicações com os estudantes

Emerge o reconhecimento da importância de compreender a história/contexto do estudante da universidade na contemporaneidade, bem como seu perfil sociopolítico e cultural, considerando as políticas afirmativas da universidade. Destacaram-se também as preocupações com as questões de saúde mental e as reflexões sobre o perfil do egresso.

Com uma visão 'macro', acabamos por entender que é preciso derubar burocracias e barreiras para que o ensino da UFBA volte a pulsar e estimular uma nova geração de alunos, com outras necessidades e desafios para estimular. 'Não cabem mais somente o quadro negro e o giz', como bem disse um colega participante da oficina. (Professor-estudante 1)

Dia fundamental! Conheci o perfil do aluno UFBA e todas as modalidades de bolsa da instituição. Analisamos casos reais de situações com alunos com necessidades diferenciadas. (Professor-estudante 6)

Aula muito esclarecedora da [formadora B]. Numa cidade em que temos uma maioria negra e considerando que temos uma quantidade significativa de alunos negros e/ou de baixa renda, o trabalho da PROAE [Pro-reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil] é significativo na UFBA. No que se refere à currículo, precisamos também considerar tais números. (Professor-estudante 9)

Precisa haver um reconhecimento dos sujeitos envolvidos e das instituições como espaços de ensino. [...] Alice e o gato: 'para onde se quer ir?' Me remeto novamente ao perfil do egresso de meu curso. [...] existe uma criação da identidade docente por traz deste curso. Perfil admitido pela UFBA hoje x necessidades atuais junto aos alunos com perfil cada vez mais plural. As chamadas metodologias

emergentes se propõem a estimular ou somar esforços nesta busca de encantar pessoas com demandas distintas, reunidas num mesmo espaço de ensino e aprendizagem. (Professor-estudante 1)

Ao final do processo formativo, convidamos cada professor a continuar falando de si, como uma busca para compreender as experiências de formação/profissionalização e da prática docente que deixam marcas, nos tornando os professores que somos hoje.

Reflexão sobre a experiência do Ateliê Didático e formação *on-line*

Segundo nossos depoentes, os Ateliês que conduzimos até o momento – cinco turmas de professores em dois anos – provocaram mudanças profundas, tanto do ponto de vista profissional como pessoal, pois, segundo afirma Nóvoa (2002), o professor antes de ser profissional é uma pessoa. Decerto que os professores também têm críticas ao processo, dentre as quais se destacam as críticas à própria formação *on-line*, segundo eles, em suas avaliações, por problemas de domínio das tecnologias, desconhecimento do ambiente Moodle e superposição de tarefas. Temos nos dedicado a reconsiderar, a partir de suas falas, a condução do módulo à distância. O que observamos, contudo, é que a tarefa dos diários segue célere, como atividade gratificante para aqueles que aderem à mesma, em grande número. Na última turma que trabalhamos, a adesão foi de quase a totalidade dos integrantes do Ateliê.

Uma das saídas encontradas foi a oferta de oficinas temáticas – que fazem parte do programa de formação Forped – e dentre elas a mais procurada: a oficina Moodle. Um ponto positivo a considerar é que vários professores já referem o Moodle como AVA adotado em suas práxis pedagógicas e trazem avaliações muito coerentes, como a possibilidade de melhor organização do processo didático,

de depósito de tarefas dos estudantes e sistematização do processo da aferição dos resultados.

Dessa maneira, observa-se que os docentes estão ainda presos a uma concepção instrumentalizadora do AVA e, ainda, distantes de uma visão de trabalho colaborativo e criativo diante das inúmeras possibilidades oferecidas pelo ambiente *on-line*. Todos integrados a essa cibercultura como praticantes culturais, entretanto com uma consciência que paulatinamente vem sendo construída.

Observamos que, nos fóruns – assim como nos *chats* –, há professores que se destacam nos diálogos empreendidos pela qualidade das informações e reflexões postas, mas não são todos. Dos trabalhos em que provocamos a interação – a construção e ressignificação de planos de ensino, mapas mentais e de mapas conceituais; as discussões em torno dos estudos de caso ou de questões-problemas levantados –, tivemos uma participação efetiva de, praticamente, 40% dos docentes que se inserem nos diálogos conduzidos pelas formadoras e trazem colaborações críticas e pertinentes. Os demais se limitam à postagem das tarefas. Há muita estrada pela frente.

A experiência do Ateliê Didático, nas suas modalidades presencial e à distância, nos tem demonstrado o quanto um trabalho calçado na vivência sensorial dos conhecimentos, na sua apreensão sensível e inteligível, na compreensão crítica e no compartilhamento de ideias, valores e atitudes reverbera nas práxis pedagógicas dos professores cursistas e em nossa práxis. Como um verdadeiro dispositivo de formação e de pesquisa-formação, os Ateliês Didáticos têm possibilitado, enfim, a partir de um trabalho pedagógico sensível e crítico, e de pesquisa, reflexão, sobre a itinerância formativa de cada um, a transformação da práxis pedagógica dos professores envolvidos nesta importante ação.

Por fim, pode-se afirmar que o Ateliê Didático se revelou em um dispositivo para alterar e ser alterado pela práxis dos sujeitos em formação, conforme depreendido dos diários de formação produzidos e

analisados, que trataram das implicações e demandas dos docentes para com a própria formatividade, suas implicações com a docência, com saberes didáticos-pedagógicos e com implicações com o estudante, validando a formação em serviço como processo formativo significativo.

Referências

ALMEIDA, M. I. DE; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v27n2/v27n2a02.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

ALVES, N. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. *EDUCAR*, n. 7, p. 53-62. 2001.

ALTHAUS, M. T. M. *Docência universitária: saberes e cenários formativos*. Ponta Grossa: Todapalavra, 2016.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2004.

BARBOSA, J. G., HESS, R. *O diário de pesquisa: o estudante universitário e o seu diário de pesquisa*. Brasília: Liber Livro, 2010.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEHRENS, M. A. Docência universitária num paradigma da complexidade: possibilidades de formação continuada no stricto sensu. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba. v. 10, n. 29, p. 27-44, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3046/2974>>. Acesso em: 12 de fev. 2018.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares dos cursos de graduação*. Brasília, DF. [©2013]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

- CUNHA, M. I. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009. Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2009, p. 1-12. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/1_trajetorias_e_lugares_do_docente_da_educacao_superior.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.
- CUNHA, M. I. Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária no Brasil: implicações para os currículos e a prática pedagógica. In: LEITE, C. (Org.). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: CIEE/Livpsic, 2010. p. 67-71.
- D'ÁVILA, C. M. Docência na educação superior: labirintos e saídas na construção da profissionalidade docente. In: D'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A. (Org.). *Profissão docente na educação superior*. Curitiba: CRV, 2013. p. 19-34.
- D'ÁVILA, C. M. Razão e sensibilidade na docência universitária. *Em aberto*, Brasília, v. 29, n. 97, p. 103-118, set./dez. 2016.
- D'ÁVILA, C. M. Educação como processo de iniciação: por uma didática raciovitalista no contexto da pós-modernidade: entrevista com Michel Maffesoli. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1401-1417, jul./set. 2017.
- D'ÁVILA, C.; MADEIRA, A. V.; GUERRA, D. Ateliê Didático: diário online e pesquisa-formação com docentes universitários. *Revista Diálogo educacional*, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 61-83, jan./mar. 2018.
- GUERRA, D. M. de J. Reflexões sobre a exteriorização das experiências formativas via diários online em contextos multirreferenciais de pesquisa/formação. In: SANTOS, E. *Diário online: dispositivo multirreferencial de pesquisa formação na cibercultura*. Portugal: WhiteBooks, 2014.
- HONORÉ B. *Para una teoria de la formacion*. Madrid: Narcea, 1980.
- JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LEITE, C.; RAMOS, K. Questões da formação pedagógica-didática na sua relação com a profissionalidade docente universitária. In: LEITE, C. (Org.). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: CIEE/Livpsic, 2010. p. 29-43.

- LEITE, C.; RAMOS, K. Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 25, n. 1, p. 7-27, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v25n1/v25n1a02.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.
- MACEDO, R. S. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Líber Livro, 2010.
- MACEDO, R. S. *Atos de currículo formação em ato?* para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.
- MACEDO, R. S. *Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MADEIRA, A. V. Processos Formativos de docentes universitários. In: COLÓQUIO LUSO-AFRO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, Braga, 2014. *Atas...* Braga: Universidade do Minho. IE/CIED, 2014. p. 679-685. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30984>>. Acesso em: 10 fev. 2018.
- MAFFESOLI, M. *Éloge de la raison sensible*. Paris: Editora La Table Ronde, 2005.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa, Educa: 2002.
- OLIVEIRA, V. F. de A. produção de sentidos e aprendizagens no espaço da prática educativa: potencializando inovações no ensino superior. In: LEITE C. (Org.). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: CIEE/ Livpsic, 2010. p. 141-150.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, E.; WEBER, A. Diários online, cibercultura e pesquisa-formação multirreferencial. In: LIMA, S. L et al. (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. Livro 1, p. 1775-1786. (Coleção Práticas Educativas) Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/205-%20DI%C3%81RIOS%20ONLINE,%20CIBERCULTURA%20E%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20MULTIRREFERENCIAL.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2018.

SANTOS, E.; WEBER, A. Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 285-303, jan./abr. 2013.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, M. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 77-94.

Sobre as autoras

Ana Verena Madeira

Licenciada em Ciências Biológicas com mestrado em Imunologia e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutorado na área de Currículo e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFBA com estágio sanduíche pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na Universidade do Minho. Professora associada do Instituto de Biologia da UFBA, leciona disciplinas sobre Ensino de Ciências e Biologia e orienta alunos de graduação em iniciação científica, à extensão e à docência. Na pós-graduação, atua no Estágio Docente Orientado do Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Biomonitoramento da UFBA. Desenvolve pesquisa e publicações na área de Docência Universitária e Ensino de Ciências e Biologia. Ana Verena integra o grupo de pesquisa Formacce em Aberto e recentemente atuou como coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de Ciências Naturais e na chefia do Núcleo de Currículos e Programas da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFBA, quando implantou o Programa de Formação Pedagógica do Docente UFBA (ForPed/UFBA), no qual se insere a ação formativa Ateliê Didático. *E-mail*: madeira@ufba.br.

Cristina d'Ávila

É pedagoga, mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Possui dois pós-doutorados na área de Didática e Formação de Professores Universitários, o primeiro, realizado na Universidade de Montréal, Canadá e o último na Universidade Paris 5, Sorbonne, em Paris, França (2015-2016). É professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e professora titular da UFBA. Cristina d'Ávila já publicou dez livros – sete na área educacional, dois livros de literatura infantil e um livro de poemas. Coordena o Ateliê Didático, ação de formação continuada dos docentes da UFBA. Amante das artes, Cristina, além de professora e escritora, é também cantora. *E-mail*: cristdavila@gmail.com.

Denise Moura de Jesus Guerra

Licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestrado e doutorado em Educação também pela UFBA. Atualmente, é professora adjunta da UFBA; vice-líder do grupo de pesquisa Formacce em Aberto e coordenadora do Observatório Avançado de Currículo e Formação do Formacce. Membro da Associação Brasileira de Currículo (AbdC). Tem experiência e atua em ensino, pesquisa e extensão na área de Educação, com ênfase em Currículo e Formação, História de Vida e Educação das Relações Étnico-Raciais, Diversidade e Gênero e História e Filosofia das Ciências bem como na área de Biologia Geral, com ênfase em Educação Ambiental e orientação sexual. Leciona disciplinas relacionadas à metodologia e Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências e Biologia. Integra a equipe do Ateliê Didático, ação de formação continuada dos docentes da UFBA. *E-mail*: demouj@gmail.com.

Giovana Cristina Zen

Professora adjunta da Faculdade de Educação (Faced) da UFBA. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFBA. Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e graduação em Pedagogia pela fundação de formação continuada dos docentes universitários. Integra o grupo de pesquisa de Formação em Exercício de Professores (FEP) e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ludicidade (Gepel), ambos vinculados ao PPGE da Faced/UFBA. Leciona Didática e Práxis Pedagógica II e coordena um projeto de extensão intitulado Pesquisa Didática, que investiga as relações entre formação, ensino e aprendizagem. Antes de ingressar na universidade, trabalhou durante dez anos no Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Icep), na área de políticas públicas de formação de professores. *E-mail:* giovanacristinazen@gmail.com.

Lúcia Gracia Ferreira

Professora adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Formação de Professores. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação e Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-doutorado em Educação pela UFBA. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Líder dos grupos de pesquisa: Docência, Currículo e Formação (Docform), Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (Cepep). Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, docência, desenvolvimento profissional, abordagem (auto)biográfica, docência universitária, didática e currículo. Integra a equipe do Ateliê Didático, ação de formação continuada dos docentes da UFBA. *E-mail:* luciagferreira@hotmail.com.

COLOFÃO

Formato	15 x 21 cm
Tipografia	Milo OT
Papel	Alcalino 75 g/m ² (miolo)/ Cartão Supremo 300 g/m ² (capa)
Impressão	Edufba
Capa e Acabamento	I. Bigraf
Tiragem	400 exemplares

Inspiradas pelo Ateliê Didático – um projeto de formação continuada de docentes universitários da UFBA –, as autoras deste livro apresentam em linguagem clara e atraente os conteúdos formativos que fazem parte desta iniciativa inovadora. Embora haja obras de referência, em número significativo, sobre docência ou pedagogia universitária, no Brasil, este livro inova ao trazer à baila em seus capítulos os conteúdos constantes do planejamento do ateliê, socializando, assim, a experiência de formação e produzindo um material que serve de base para os estudos no próprio processo do curso. Espera-se que os leitores, professores universitários e da educação básica, dirigentes educacionais, estudantes de pós-graduação e profissionais de outras áreas aspirantes à docência, apreciem seu conteúdo.

ISBN 978-85-232-1766-2



9 788523 217662