



Cristina d'Ávila · Alda Junqueira Marin ·
Maria Amélia Santoro Franco · Lúcia Gracia Ferreira
Organizadores

Didática

saberes estruturantes e formação de professores

Volume 3

XIX ENDIPE
FACED/UFBA, 2018

Didática

saberes estruturantes e formação de professores

Volume 3

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 Ninõ El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo



XIX ENDIPE
FACED/UFBA, 2018

Didática

saberes estruturantes e formação de professores

Volume 3

Cristina d'Ávila
Alda Junqueira Marin
Maria Amélia Santoro Franco
Lúcia Gracia Ferreira

ORGANIZADORAS

Salvador
Edufba
2019

2019, Autores.

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

Vânia Vidal

Foto de Capa

Bhruno Quadros

Revisão e Normalização

Mariana Rios Amaral de Oliveira e Flávia Rosa

Sistema de Bibliotecas – UFBA

Didática : saberes estruturantes e formação de professores / Alda Junqueira Marin ... [et al.], organizadoras. - Salvador : EDUFBA, 2019.

180 p. - (XIX ENDIPE, 3).

XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Salvador, Bahia, 3 a 6 de setembro de 2018.

ISBN 978-85-232-1918-5

1. Didática. 2. Educação - Finalidades e objetivos. 3. Professores - Formação. 4. Prática de ensino. I. Marin, Alda Junqueira. II. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (19 : 2018 : Salvador, BA).

CDD - 371.3

Elaborada por 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

SUMÁRIO

Apresentação	07.
PARTE 1	
OS SABERES ESTRUTURANTES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E MEDIAÇÃO DIDÁTICA	
A disciplina Didática na formação de professores conhecimentos, saberes e mediação didática <i>Alda Junqueira Marin</i>	17
Saberes estruturantes da prática pedagógica docente um repertório para a sala de aula <i>Cristina d'Ávila</i> <i>Lúcia Gracia Ferreira</i>	33
Saberes pedagógicos reflexões conceituais <i>Maria Amélia Santoro Franco</i>	51
Reflexões sobre o planejamento e algumas de suas interfaces com o projeto político-pedagógico e a avaliação <i>Celso dos Santos Vasconcellos</i>	71

Mapeando o ato de avaliar em educação	107
<i>Cipriano Carlos Luckesi</i>	

PARTE 2

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Estágio e pesquisa	117
possibilidades e tensionamentos de uma interface necessária à formação de professores	
<i>Ana Cristina Castro do Lago</i>	

Mobilização da práxis pedagógica no estágio com pesquisa	133
a produção escrita de textos coletivos	
<i>Maria Socorro Lucena Lima</i>	

PARTE 3

O CAMPO DA DIDÁTICA E AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS

Presente e futuro do campo disciplinar e investigativo da didática	149
que conteúdos?	
<i>José Carlos Libâneo</i>	

Possíveis contribuições de estudantes para a prática pedagógica de seus professores	161
<i>Ivana Suski Vicentin</i>	
<i>Pura Lúcia Oliver Martins</i>	

Sobre os autores	177
-------------------------	------------

APRESENTAÇÃO

Esta publicação constitui o terceiro esforço de organizar a produção veiculada com os simpósios do XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe). Refere-se ao terceiro eixo temático do evento.

Neste conjunto, estão dispostos os pensamentos e as batalhas travadas por pesquisadores na defesa e engrandecimento dessa área acadêmica e de trabalho constante de professores, sobretudo os de nosso país.

Os aspectos detalhados da produção serão apresentados a seguir. Assim, pensamos que, nesta parte inicial, devem ser apresentados aos leitores os pontos que nos chamam a atenção para indicá-los, tal como se estivéssemos apresentando duas pessoas entre si, às quais servimos de mediadores, destacando seus pontos relevantes de modo rápido para que, em seguida, se descubram na convivência.

Este volume destina-se à divulgação detalhada de ideias de pesquisadores que, em parte, já foram ouvidas e vistas com eles no evento, mas também a muitos que não tiveram a oportunidade de estar naquelas situações ou que desejam se aprofundar a partir do que ouviram.

Assim, apresentamos a vocês o resultado da produção que focaliza nossa área de didática com seus saberes estruturantes e formação de professores. Mas vocês devem pensar: isso não é novidade! Sim, não são novidades como focos independentes anteriormente divulgados, porém a perspectiva aqui inovadora é a relacional, ou seja, são novas formas de apresentar temas anteriores com outras articulações feitas pelos seus autores.

Essa busca das relações tem sido incessante de uns anos para cá, de modo a construir concepções mais globais de nossa área na busca de sempre ultrapassar o tecnicismo, sobretudo nestes tempos de ênfase desenfreada sobre a tecnologia. E, realmente, o que aqui se apresenta, são produções que nos surpreendem, e queremos que também sintam isso em relação aos seus novos conhecidos.

Essa surpresa se manifesta porque temas já tão estudados e divulgados são retomados, revistos, renovados com outras perspectivas, sejam sobre os

saberes – “uma coisa básica na educação, não é?” –, mas apresentados com outros necessários aspectos aos professores, sejam estudos sobre os estágios como meio de formação dos docentes, mas ganhando novas perspectivas formativas com auxílio da pesquisa; ou a consideração das perspectivas dos alunos para mobilização da prática pedagógica dos professores.

E essas boas surpresas não serão apenas de vocês, aos novos parceiros, mas foram nossas também e, por isso, a seguir, são apresentados detalhes de cada estudo para que a intimidade aumente e os laços se estreitem.

A primeira parte do livro discute os saberes didático-pedagógicos fundamentais e suas implicações para a mediação didática. O texto de autoria de Alda Junqueira Marin busca detectar quais os estruturantes da didática nos últimos anos, considerando ser essa área fundamental para a formação dos professores. Para responder a essa pergunta, a autora realizou um pequeno estudo documental com programas da disciplina didática em vigor em três universidades paulistas. A busca e as análises foram orientadas por referência teórico-prática proposta no conjunto metodológico sobre a profissionalidade docente. Para a compreensão dessa profissionalidade, focaliza-se a relação entre conhecer, saber e atuar. Na pesquisa realizada, foram analisados 64 programas a partir de cinco indicadores, devidamente tabulados, quando foram constatados os acúmulos e também grandes dispersões temáticas que suscitam questões, sobretudo sobre a presença das explicitações das razões de opções ao longo dos cursos. A didática passa, então, a ser analisada a partir dos dados e da fundamentação teórica quanto à questão da mediação, elemento central do processo formativo da profissionalidade docente de uma disciplina que, ao articular os conhecimentos didáticos com os de outras áreas, é, fundamentalmente, a disciplina que ensina a ser professor.

O texto das autoras Cristina d’Ávila e Lúcia Gracia Ferreira descortina os saberes pedagógicos e didáticos mobilizados por professores em suas práticas, mas pouco definidos por estes. A pesquisa objetivou apresentar uma síntese das pesquisas realizadas e o atual *status* do repertório desses saberes que finalmente estruturam a profissão docente. As autoras argumentam que muitas pesquisas têm envolvido os saberes

de professores da educação básica e superior e contribuído para fundamentar outros estudos, mas há uma lacuna no que tange à criação de um repertório desses saberes. Realizou-se, então, uma pesquisa bibliográfica referente à área de didática nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Educational Resources Information Center (Eric), buscando apresentar o estado da questão e, ao mesmo tempo, anunciar os primórdios de um repertório dos saberes didáticos e pedagógicos engendrado ao longo do tempo a partir de pesquisa empírica. Dessa forma, os dados mostram como essa discussão vem ocorrendo, principalmente na literatura nacional, e como o repertório de saberes é amplo, envolvendo aspectos dos saberes pedagógicos e didáticos como indissociáveis e o saber sensível como transversal a estes dois. O inventário dos saberes não é um estudo conclusivo, posto que são constantemente reconstruídos, e visa contribuir na/para a profissão docente a partir do reconhecimento de seus saberes estruturantes.

O capítulo terceiro é de autoria de Maria Amélia Santoro Franco. No seu texto, a autora busca esclarecer conceitualmente o saber pedagógico. Defende que não há saberes senão pela apropriação do sujeito, como decorrentes de uma forma própria de interpretar o seu mundo: não há saber senão para um sujeito. Ou seja, os saberes são construídos no sujeito e para o sujeito. A construção de saberes é processo e não produto; é fruto de um trabalho de subjetivação do sujeito. Saberes pedagógicos são saberes que o professor elabora a partir de sua prática, em processos dialogantes e dialéticos, que permitem a reorganização da prática e dos próprios saberes. Portanto, só a ação docente realizada como prática social pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino. Ao longo desse capítulo, a autora discorre sobre princípios basilares que estruturam seu conceito de prática pedagógica, posto que entende que os saberes pedagógicos são aqueles que resultam das relações do sujeito professor com esta. A autora conclui entendendo os saberes pedagógicos, como a possibilidade de criar na prática, conheci-

mentos sobre a condução, a criação, a natureza e a transformação dessas mesmas práticas.

O quarto texto, de autoria de Celso dos Santos Vasconcellos, traz à baila a questão do planejamento em várias de suas facetas – atividade de planejamento, projeto político-pedagógico, projeto de ensino-aprendizagem, trabalho por projetos – e em algumas de suas interfaces com a avaliação. Num primeiro movimento, o autor faz uma reflexão sobre conceitos, fundamentos e campos do planejamento, resgatando sua relevância como instrumento teórico-metodológico de transformação da prática educativa. Depois, reflete sobre o processo de planejar, abordando a questão da postura de resistência de muitos professores, num claro paradoxo em relação ao seu valor inicialmente trabalhado – e, formalmente, não contestado pelos docentes –, buscando algumas alternativas para a ressignificação do planejamento tanto em sala de aula quanto na escola.

Cipriano Carlos Luckesi assina o quinto capítulo, discutindo e mapeando o ato de avaliar em educação, tendo presente seu lugar entre os três atos universais praticados por todo ser humano, que são: 1. conhecer fatos; 2. conhecer valores; 3. subsidiar o agir. Os dois primeiros oferecem fundamentos para o terceiro. A seguir, o texto estabelece um mapeamento epistemológico e operacional do ato de avaliar como investigação da qualidade da realidade, que subsidia o gestor de toda e qualquer ação, na busca do sucesso dos resultados desejados. Esclarece, ainda, que são três os usos possíveis dos resultados do ato avaliação – diagnóstico, probatório e classificatório –, cada um deles, a seu modo, significativo para a vida humana e, aqui, para a prática educativa. E, por último, no caso da educação, o ato avaliativo investiga a qualidade da aprendizagem de cada estudante tomado de forma individual, a qualidade da instituição educativa frente aos seus objetivos, propriamente a escola, e, por último e de forma abrangente, o sistema de ensino como um todo, frente às suas metas. Em todos esses focos de investigação, os resultados da investigação avaliativa subsidiam o seu gestor em suas tomadas de decisão em busca dos resultados desejados. A avaliação é compreendida como parceira do gestor em sua atividade de administrar a ação.

Inaugura-se, então, a Parte 2 do livro, com o tema “Estágio supervisionado e pesquisa na formação de professores”. O sexto capítulo – “Estágio e pesquisa: possibilidades e tensionamentos de uma interface necessária à formação de professores” –, de autoria de Ana Cristina Castro do Lago, provoca uma intercessão entre as práticas desenvolvidas no estágio e a pesquisa na formação de professores e, consiste na apresentação do potencial do entrelaçamento dessas dimensões como forma de envolver e operar as práticas pedagógica no interior da própria formação. O referencial teórico está definido a partir das categorias de interdisciplinaridade; integração entre ensino e pesquisa; e estágio. Adotou-se a experiência de uma pesquisa ação sobre a integração de estágio e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizada no Departamento de Educação I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no período de 2010 a 2014, para discutir o atendimento da qualidade da formação de professores com o entrelaçamento das dimensões de estágio e pesquisa. O entrelaçamento das atividades de pesquisa nas práticas desenvolvidas no estágio é benéfico e desafiador para professores e estudantes, pois, ao associar as duas dimensões basilares da formação profissional, uma nova mentalidade desponta como propiciadora de interfaces interdisciplinares, gerando uma cultura de práticas profissionais contextualizadas, quando ora se pensa a pesquisa, ora se pensa a formação profissional a partir do estágio.

Maria Socorro Lucena Lima é autora do capítulo sétimo. No seu texto, “Mobilização da práxis pedagógica no estágio com pesquisa: a produção escrita de textos coletivos”, a autora aborda a questão do Estágio supervisionado como lugar, por excelência, em que o aluno do curso de licenciatura passa a compreender os processos de ensinar e aprender, na direção da sua atuação em sala de aula e no magistério, como profissão. Além disso, a autora assevera que o Estágio supervisionado possui também o intuito de estudar os diálogos que se estabelecem entre os estagiários, seus professores e os professores das escolas. Abre-se, nesse processo, a necessidade de leituras que venham fundamentar teoricamente as práticas desenvolvidas nos cursos de licenciatura, na vivência formativa de compreensão no campo pedagógico na sociedade. Para desenvolver esta capítulo, foi utilizada

uma pesquisa bibliográfica, objetivando subsidiar os textos e os contextos nos quais transitam as reflexões sobre as experiências vivenciadas nas diferentes áreas do conhecimento, a saber: Práticas Pedagógicas e Estágio Curricular Supervisionado. A autora traz à tona sua experiência como docente destes componentes e destaca: a aliança entre ensino e pesquisa, a interlocução com as escolas de ensino fundamental e médio, além de fundamentação teórica sobre Estágio Curricular Supervisionado e Formação de Professores, valendo, ainda, explicitar o exercício da pesquisa coletiva na sala de aula.

A Parte 3 do livro intitula-se “O campo da didática e as relações pedagógicas” e dele fazem parte três autores. O primeiro autor, José Carlos Libâneo, discute o campo disciplinar e investigativo da didática. O texto segue os tópicos de exposição oral proferida pelo autor, com pequenos acréscimos, durante a sessão especial “Presente e futuro do campo disciplinar e investigativo da didática: que conteúdos?”, no XIX Endipe, realizado em Salvador em setembro de 2018. Foram apresentados os seguintes tópicos:

1. Questões incômodas em relação à disciplina didática;
2. Questões teóricas e de pesquisa em didática quase incontornáveis;
3. Possibilidades de uma pauta comum de estudos sobre o campo disciplinar, investigativo e profissional da didática num contexto de pluralidade teórica.

O segundo capítulo da última parte do livro é de autoria de Ivana Suski Vicentin e Pura Lúcia Oliver Martins. O artigo trata da prática pedagógica de professores do ensino fundamental II pela ótica dos estudantes, trazendo para reflexão as contribuições para o processo de ensino, objeto de estudo da didática. Parte-se do pressuposto de que, na e pela leitura/análise da prática pedagógica dos professores feita pelos estudantes, é possível levantar indicadores para a (re)organização da prática. Um estudo de natureza qualitativa e fundamentado na abordagem do pensamento crítico-dialético, concebendo a teoria como expressão da prática. Para delimitar o objeto de estudo, inicialmente, foi realizada uma

pesquisa exploratória numa escola da rede privada. O campo de investigação foi constituído por quatro escolas da rede pública estadual de Curitiba. Os sujeitos da pesquisa foram 448 alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental que fizeram uma atividade pedagógica em forma de texto. Os registros dos alunos revelaram que as práticas pedagógicas da maioria dos professores se pautam pelo eixo epistemológico da transmissão-assimilação do conhecimento. Também evidenciaram que há professores realizando práticas num movimento de inovação. Essas práticas foram inspiração para os estudantes apontarem indicadores de possíveis ações gestadas pela didática prática de seus professores, que ultrapassam o eixo da transmissão-assimilação e caminham na direção da sistematização coletiva do conhecimento.

Assim, com este livro, concluímos a coleção que produziu uma síntese de três coletâneas com autores que são expoentes da pesquisa no campo epistemológico da didática e da pedagogia. O resultado da produção é atual e este livro focalizou os saberes estruturantes da didática e sua importância na e para a formação de professores, esperando contribuir com reflexões profícuas que impliquem uma nova e esperançosa profissionalidade docente.

Alda Junqueira Marin

Cristina d'Ávila

Salvador, setembro de 2018

PARTE 1

**OS SABERES ESTRUTURANTES DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA E MEDIAÇÃO DIDÁTICA**

A DISCIPLINA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

conhecimentos, saberes e mediação didática

ALDA JUNQUEIRA MARIN

INTRODUÇÃO

Para situar esta introdução sobre estruturantes da didática e a formação de professores, desde logo, fica estabelecido que a didática, ao contribuir para formação e atuação de professores, inclui – ou deveria incluir – relações com os conhecimentos pedagógicos e, como desdobramento, relações com os conhecimentos específicos de cada área acadêmica escolhida pelo aluno ao buscar uma licenciatura. Isso não significa que a didática, sendo uma abordagem geral sobre o ensino, deva tratar de temas de outras áreas.¹

Essa observação prévia se deve ao fato de que outros dois pontos são cruciais e já constituíram objeto de discussões anteriores: a ausência de outros conhecimentos relevantes na formação dos professores licenciandos

¹ Agradeço a Maria Regina Guarnieri pela ajuda na coleta dos programas, que, também, junto com Luciana Maria Giovanni, analisou o texto comigo.

e o fato de levar a distorções na área didática. (LIBÂNEO, 2010) Isso também não significa, porém, que o ensino, sendo uma prática social, não seja objeto de estudo de outras áreas de conhecimento.

Já tivemos vários estudos sobre essa temática nos Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino (Endipe) anteriores e reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) ao longo de décadas, momentos em que tecemos críticas, apresentamos sugestões, realidades foram mapeadas e divulgadas em muitos livros e artigos, como se pode ver com as obras organizadas por Oliveira (1993), apontando visões sobre a ruptura necessária e o compromisso de reconstrução com pesquisa. Menção deve ser feita à busca de alternativas com a produção de colegas no texto de André e Oliveira, em 1997; e Franco e Pimenta, em 2010, apresentando os seus estudos e acolhendo os de colegas para tematizar os debates contemporâneos da didática. Destaca-se, com um texto instigante e profundo, o trabalho de anos do grupo de Goiânia com os Edipes, entre tantos outros, fato que revela a inquietação da área que busca se superar cada vez mais. Temos, ainda, o estudo de Franco e Guarnieri (2011), apresentado também na Anped.

Esta introdução pretende, pois, retomar alguns aspectos da didática enquanto disciplina participe da formação de professores e, vez por outra, estabelecer relações com sua face investigativa, necessária para sua evolução e revisão. Este texto, portanto, se dedica a focalizar a didática enquanto área de conhecimentos específicos sobre ensino, no âmbito do processo educativo, com a perspectiva de formar professores que irão auxiliar crianças, jovens e adultos na direção de que a aprendizagem aconteça.

Há alguns anos – ou décadas –, durante as discussões sobre características da didática, que sofria críticas, pertinentes, defini que a área com essa denominação possuía – e possui ainda – duas feições ou perspectivas de atuação: a perspectiva investigadora e a formadora. (MARIN, 2005) Foi pela pesquisa desenvolvida por tantos colegas, com reflexões e teorizações, que a área foi obtendo os contornos acadêmicos que tem hoje, a ponto de sustentar eventos como o Endipe: uma mostra de destaque na pesquisa sobre esse foco na educação brasileira. Temos, assim, acúmulo sobre a caracterização crescente de uma área produtora de conhecimento

sobre o ensino. Paralelamente, temos a perspectiva formadora nitidamente integrante da didática em uma relação epistêmica de “[...] se apropriar de um saber para realizar um fazer (o ensino)”. (MARIN, 2005, p. 171) Essa característica é marcante e fundamental nos cursos de formação de professores.

Para essa finalidade, opera-se com informações e reflexões iniciais a partir da seguinte questão: quais elementos, conhecimentos, estão compondo a estrutura da didática, nos últimos anos, como área necessária à formação dos professores?

Para reafirmar – ou não – os temas didáticos para formar os professores, a opção foi a de buscar dados documentais, quais sejam: programas de disciplinas “Didática” ou seus desdobramentos para análise dos focos expostos. Não se trata de nada tão novo, porém estamos em outros momentos da vida brasileira e há que se manter acompanhando o fluxo da vida escolar questionando sempre.

Para a realização deste pequeno estudo, foram utilizadas as referências teórico-práticas de pesquisas apresentadas por Bogdan e Biklen (1994).

REAFIRMANDO O FOCO

A DISCIPLINA DIDÁTICA

Nessa direção, sempre de buscas teóricas, as contribuições de Gimeno (1998) são cruciais para a compreensão das situações que passamos antes e as que vivemos ainda hoje quando se discutem as chaves da profissionalidade docente. São diferentes aspectos que, todavia, não passíveis de analisá-los todos aqui. Porém, há alguns com os quais podemos dialogar a partir das nossas realidades: saber porque as coisas são como são e saber como fazer para conseguir diferenças. Trata-se, fundamentalmente, segundo o autor, de focalizar a relação entre conhecer e atuar. Penso que tais aspectos nos dão uma base para identificar os focos da didática como partícipes da teoria e da prática, exercendo uma função de mediação fundamental.

Segundo os conceitos de Gimeno (1998), é possível pensar que o elemento básico em disciplinas que cuidem da formação de professores – onde podemos incluir a Didática – seja o eixo pautado por relação entre teoria e prática a todo o tempo. O foco central dos professores de Didática nos cursos, devemos reafirmar, a partir do que ele aponta, é a necessidade de conhecer a matéria a ser ensinada, atuar de modo adequado e estabelecer relação concreta com o que considero o conceito de práxis, uma relação sempre dialética entre o pensamento e ação, sobretudo por possibilitar alcançar, à consciência, os saberes do vivido.

Para tanto, a relação com a pesquisa é fundamental, fazendo um esforço para obter explicações sobre como ocorre a prática educativa em geral, mas também completar com a ideia de como ocorrem práticas educativas de formadores de professores para compreender as reverberações sobre futuros professores e quais as alternativas possíveis.

Dependendo dos conceitos sobre teoria e prática, essa relação entre ambas as esferas não é fácil, mas a concepção de relação entre conhecimento e práxis se apresenta como solução adequada. Essa alternativa é fundamental em vários sentidos: ambas as atividades se complementam, sobretudo quando na perspectiva dialética; a divisão de trabalho entre os que pesquisam e os que usufruem se interrompe, pois professores e futuros professores colaboram entre si; e a presença da reflexividade e da crítica deve ser constante. Essa atitude da práxis permite à disciplina operar com a teoria, ou seja, a sistematização organizada de conhecimentos, mas também demonstrar a “terrenalidade do pensamento” (GIMENO, 1998, p. 28), ou seja, conhecer, atuar e praticar demonstrando a realidade e o poder que advém da verdade, partilhando decisões.

É possível ter clareza, então, de que a ação tem um sentido, o agente com um papel fundamental inserido em uma estrutura social. E mais: os programas caracterizados como unidade de análise captam a educação em seu sentido mais genuíno, ou seja, a ação das pessoas entre pessoas e sobre pessoas.

OS PROGRAMAS

São 64 programas no total analisado de três universidades públicas do estado de São Paulo. Foi possível, a partir da análise inicial, selecionar alguns indicadores presentes nos programas para caracterizar a visão da didática de nossos colegas nos últimos dez anos:

- a) ano letivo do programa;
- b) denominação da disciplina;
- c) cargas horárias;
- d) período do curso;
- e) cursos atendidos;
- f) conteúdos focalizados para as aulas;
- d) procedimentos indicados para as aulas.

As instituições receberam nomes substitutos por letras A, B e C para manter o anonimato. Após a coleta feita por meio de internet e acesso aos bancos de dados das instituições, foram iniciadas as análises de cada um dos itens considerados representativos de ajudas na busca de profissionalidade dos alunos pelos professores, considerando que não é apenas essa disciplina que forma os alunos para serem professores, mas é muito central.

Os dados foram organizados sob a forma de tabelas para permitir a comparação sintetizada entre as diferentes instituições.

ALGUNS RESULTADOS

Além dos indicadores selecionados apontados anteriormente, os documentos contêm, ainda, as referências bibliográficas não selecionadas neste trabalho pelo seu volume, visto que, em alguns programas, estas chegam a preencher várias folhas. O primeiro indicador se refere às datas constantes nos documentos as colunas A, B e C são relativas às instituições e às respectivas frequências, compondo a Quadro 1.

Quadro 1 – Períodos letivos indicados nos programas

Datas	Instituições e suas frequências		
	A	B	C
2007	–	–	2
2008	1	–	2
2010	–	1	2
2011	–	–	1
2012	–	3	2
2010-2013	–	–	1
2013	–	1	–
2014	–	1	–
2015	–	2	2
2016	–	1	1
2017	3	6	1
2018	–	2	–
s/data	15	1	13
Total	19	18	27

Fonte: elaborada pela autora.

Verifica-se que, embora constantes na programação, muitos documentos têm diversas datas de aprovação, revelando que a atualização não é uma preocupação formal. Nem sempre se pode dizer de sua efetiva realização nas datas constantes. Porém, é possível detectar que, de fato, uma das universidades (a instituição A) tem menor preocupação do que as demais com tal dado, fazendo com que os seus documentos certamente oferecem menor ajuda na compreensão da sua realidade em estudos históricos futuros em face dessa proporcionalidade desatualizada de seu total.

O Quadro 2 está composta com as disciplinas conforme suas denominações e frequências ao longo dos anos discriminados na Quadro 1.

Quadro 2 – Denominações atribuídas às disciplinas
ao longo desse período identificado

Denominações	Instituições e suas frequências		
	A	B	C
Didática e formação docente	1	–	–
Fundamentos da didática	1	–	–
Didática	11	6	2
Didática II	1	1	–
Didática I	3	1	–
Prática pedagógica: didática	1	–	–
Didática geral	1	–	9
Trabalho docente e didática	–	1	–
Didática: campo de investigação e formação docente	–	2	–
Recursos didáticos em arte educação	–	1	–
Didática das ciências	–	1	–
Didática da educação física	–	1	1
Didática e trabalho docente	–	1	–
Didática: práticas culturais e pedagógicas	–	2	–
Didática: os saberes pedagógicos e o fazer docente	–	1	–
Didática: práticas culturais e pedagógicas	–	2	–
Metodologia do ensino 1	–	–	2
Metodologia do ensino 2	–	–	1
Didática para educação especial	–	–	1
Didática geral e da música	–	–	1
Didática do ensino da geografia	–	–	1
Didáticas e educação das relações étnico-raciais	–	–	2
Didática: matrizes teóricas do pensamento pedagógico contemporâneo	–	–	1
Didática: ensino e aprendizagem	–	–	1
Didática I	–	–	1
Didática II	–	–	1
Didática III	–	–	1
Matrizes teóricas do pensamento pedagógico I	–	–	1
Matrizes teóricas do pensamento pedagógico II	–	–	1
Total	19	18	27

Fonte: elaborada pela autora.

Esse longo Quadro 2 permite traçar algumas considerações quanto às suas frequências e variações de nomes. De modo geral, é perceptível o fato de que muitas unidades foram abandonando o nome “Didática” e substituindo por outros que, embora sejam similares, revelam, na troca, o desprazer em manter os nomes mais tradicionais. Estão também presentes disciplinas com focos mais específicos que, embora pertencentes à área, restringem as abordagens – Recursos didáticos em arte educação – e outros, ainda, que espelham recentes ganhos em face da realidade cultural do país, como é o caso da disciplina que acrescentou as relações étnico-raciais; ou ganhos acadêmicos a partir de estudos sobre a pedagogia e a didática; ou a tendência a manter apenas as didáticas de áreas específicas sem abordagem geral, como ocorreu com a Didática da educação física. Penso que tais alterações revelam diferenciação de formação dos professores que estão sob tais focos, com certeza provocando diferentes formas de atuar com seus alunos, futuros professores, que deixam de portar certos conhecimentos necessários, sobretudo em eventuais discussões mais gerais e coletivas nas escolas. Entretanto, alguns programas, ao vincular no título a didática e a área específica, de certo modo, enunciam a relação entre a teoria estudada e a prática à qual os alunos se destinam.

Outro aspecto detectado se refere aos perfis das instituições: há aquelas que apresentam muitas diferenças, mesmo internamente, formando diferenciadamente os alunos que terão os mesmos destinos – a docência –, e outras instituições que seguem os padrões, ou ainda aquelas que, mantendo o nome, acrescentam qualificadores, como Didática e trabalho docente. Entretanto, nos 64 programas, dos 29 títulos encontrados, apenas 6 acrescentam termos – “formação docente”, “trabalho docente”, “fazer docente”, “prática pedagógica”, “ensino-aprendizagem” – que sugerem mais claramente preocupação com “ensinara ser professor”.

Outro elemento de bastante diferenciação entre as unidades universitárias se refere à distribuição das disciplinas pelos semestres. O Quadro 3 traz os períodos em que as disciplinas são oferecidas com as três instituições e suas frequências.

Quadro 3 – Período dos cursos em que as disciplinas são oferecidas

Períodos	Instituições e suas frequências		
	A	B	C
1º semestre	–	1	–
2º semestre	2	1	1
3º semestre	4	–	–
4º semestre	3	3	1
5º semestre	6	2	3
6º semestre	2	2	–
8º semestre	–	1	–
2º ano	–	1	–
3º ano	–	4	–
4º ano	–	1	–
Não consta	2	2	22
Total	19	18	27

Fonte: elaborada pela autora.

É bem interessante observar a distribuição dos dados nesse Quadro 3, pois se verifica que há unidades universitárias que distribuem essa disciplina em quase todos os semestres e também por anos, como é o caso da instituição B, enquanto outra (instituição A) concentra nos semestres, e não por anos. Novamente, a instituição C deixa de colocar informações, agora sobre os períodos, em quase todos os programas.

O fato de ofertar essas disciplinas nos primeiros semestres – frequência bem baixa com apenas cinco cursos que oferecem no primeiro e segundo semestre – parece ser uma alternativa bem interessante para favorecer a relação entre aspectos teórico-práticos – eixo defendido por Gimeno (1998) como central. Ou seja, acrescento ser um momento importante para já chamar a atenção sobre a função didática do professor, pois o restante do curso é sempre mais pautado em conhecimentos teóricos. Fica, no entanto, uma pergunta: com tal atitude, será mais estimulador, para os alunos, pensar sobre sua atividade futura no decorrer do curso?

O Quadro 4 expõe o âmago da formação dos alunos, pois é onde estão os conteúdos selecionados pelos professores das três instituições para

compor os focos ou temas veiculados pelos programas. São os temas básicos da área contendo os principais conhecimentos que vêm sendo sedimentados ao longo do tempo. Há temas que são os mais citados e outros bem menos, revelando opções de cada instituição ou de seus professores.

Quadro 4 – Temas que compõem os conteúdos

Temas	Instituições e suas frequências			Total
	A	B	C	
Conceituação da área	16	13	24	53
Os saberes da docência	1	–	–	1
Planejamento de ensino	18	10	17	45
Metodologia/procedimentos	8	12	6	26
Avaliação	12	9	15	36
Relações professor-alunos	9	11	4	24
A aula	6	6	–	12
Recursos	3	4	1	08
Total	73	65	67	205

Fonte: elaborada pela autora.

Mantidos os nomes constantes nos programas, requisito básico deste tipo de pesquisa, verifica-se, certamente, a reafirmação do núcleo central dessa área que permanece, a despeito das alterações da nomenclatura das disciplinas, ou seja, são centrais os temas da conceituação, planejamento e avaliação. Esse último tema, da avaliação, também certamente é central em função das realidades das escolas dos últimos anos devido às políticas avaliativas, fato que não ocorria em tempos anteriores, quando a avaliação sequer era tratada nos cursos, assim como a inclusão do foco nas relações entre professores e alunos diante das dificuldades de conduta que vêm sendo relatadas sobre as salas de aula. Os dados desse Quadro também merecem realce pelas nomenclaturas, que, de pronto, enunciam a ideia defendida por Gimeno (1998) de que a relação entre teoria e prática ocorre desde o início, ou seja, nesse caso, não necessariamente se conhece a matéria, mas já se prepara para ela, pois já fica enunciado o que vai aprender.

Percebe-se a sedimentação mesmo após a crítica. Permanecem os temas, porém em outras bases com as ajudas da bibliografia renovada, que foi construída nas últimas décadas, mas não a perda das principais temáticas que constituem a área fundamental. Entretanto, o volume de divergências – são aproximadamente 440 temas no total dos programas – me leva a dizer que, cada vez mais, essa nossa área precisa, ainda, se sedimentar como área de ciência pelas pesquisas realizadas, não cabendo, aqui, o mapeamento das mesmas.

Resultado similar de indefinições na área também foi obtido por Franco e Guarnieri em pesquisa sobre programas no ano de 2011. De lá para cá, várias mudanças na educação já ocorreram, e a expectativa era a de que, neste momento, já houvesse modificações substantivas, mas não foi o que ocorreu. Mas essa consideração pede outras análises, sobretudo em função de possíveis prejuízos na formação dos futuros professores, pois a baixa preocupação com o aprender a ser professorse confirma quando se analisam os temas que compõem os conteúdos dos programas. Dos 205 temas agrupados, apenas 71 – em torno de 34% – se relacionam diretamente ao professor em aula – saberes, procedimentos, aula, recursos, relação professor-alunos. O restante são os temas que se concentram no que já vem pronto e decidido e que funcionam como mecanismos de controle do professor: planejamento e avaliação – sem contar a conceituação da área.

NOVO QUESTIONAMENTO E SEUS RESULTADOS

A MEDIAÇÃO DIDÁTICA

Um questionamento que pode ser feito, ainda na direção de avanços: já temos, como dito acima, acúmulo de conhecimento na área, porém não nos detivemos a buscar a incorporação, no conjunto, de aspectos dos saberes que estão na posse dos professores – e são muitos e que precisam ser alçados à condição de conhecimento para sua generalização e uso, assim como os saberes com os quais os alunos vêm para seus cursos. Portanto, questiona-se: quais são os saberes já adquiridos pelos professores e que podem ser mobilizados no ato educativo? Retomo, aqui, uma questão fundamental para a formação de professores, seja na modalidade de formação inicial, seja na moda-

lidade de educação continuada. Trata-se da necessidade central de operar pela mediação entre professores e alunos, mapeando os saberes já possuídos para extrair os significados para eles e exercer a reflexão para complementação de formação ou substituição por novas noções. Todos temos saberes pessoais adquiridos na família, nos ambientes vividos, em aspectos da educação pela qual já passamos; temos saberes advindos da escolaridade pregressa, desde o início, alguns que se apagaram, mas que podem ser evocados e outros que se fortaleceram; saberes da formação profissional anterior em cursos, em atividades profissionais variadas. É preciso reconhecer que a aprendizagem da profissão não está começando na instituição em que estão: ela começou muito antes e precisa de reflexões para análises e complementações.

Essa etapa é muito interessante e rica quando feita no momento de análise dos procedimentos, um dos temas do material dos programas dessas 64 unidades de formação docente. No Quadro 5, apresentada a seguir, é possível ver aspectos relativos a tais considerações sobre procedimentos nas três instituições e suas frequências.

Quadro 5 – Procedimentos indicados nos programas para as aulas

Procedimentos	Instituições e suas frequências			
		A	B	C
Leitura de textos		2	2	–
Teórica		11	2	–
Uso de outros ambientes	Sim	5	–	–
	Não	8	–	–
Aulas expositivas, dialogadas/leituras e estudos dirigidos/proposta de elaboração de mapas conceituais/discussão crítica		–	11	–
Análise de casos/problematização de situações vividas		–	4	–
Identificação de situações com diferentes tendências pedagógicas		–	2	–
Mapear experiências didáticas dos alunos		–	2	–
Nada consta		5	1	27
Total		31	24	27

Fonte: elaborada pela autora.

Como a disciplina aqui analisada é central na formação de professores, cabem considerações:

- a) O trabalho feito nessa disciplina, como de resto em qualquer delas no curso, tem dupla dimensão: formar professores que, por sua vez, vão formar crianças, adolescentes, jovens e adultos;
- b) Mas, analisando-se os dados do Quadro 5, verifica-se que há pouca preocupação com esse tipo de questionamento pelos programas, pois a tendência a veicular procedimentos genéricos e poucos relacionados à realidade se repete no que tange à mediação – análises de casos, problematizações, análises de situações, mapeamentos de experiências de alunos são os que menos aparecem. Verifica-se, com esses dados que a didática visível nesses 64 programas não está mediando a aprendizagem da docência como deveria;
- c) Implícita, nessa formação, está uma faceta, que é a de veicular conhecimentos, mas também, fundamentalmente, formar quanto a atitudes e comportamentos que são apropriados na vivência dos professores, para realizar o seu ensino, e dos demais também, vivenciando não só para interiorizar o conhecimento ali veiculado, como também incorporando todo o restante das situações: comportamentos, sentimentos, atitudes, ou seja, os demais elementos que também fornecem estrutura didática daqueles momentos. Ou seja: a estrutura da didática não é feita só de conhecimentos, mas de outros saberes comportamentais e cognitivos, advindos das experiências vividas antes, durante e depois dos cursos. Todos esses conhecimentos estarão presentes, incorporados nos sujeitos, sínteses de suas experiências. Seja qual for o modo pelo qual foram adquiridos, esses saberes serão manifestos em suas atitudes e pensamentos: passarão – e passarão – a fazer parte de seus corpos e mentes, foco central do processo educativo denominado por Bourdieu (2009) como *habitus*, desenvolvido desde o nascimento até a etapa em que cada um de nós é resultado de todas as situações vividas com seus valores e comportamentos.

Esse conjunto – o exercício da mediação didática em sala de aula, sobretudo explicitando, a todo momento, as decisões tomadas para auxiliar os alunos nos seus processos de aprendizagem, e no ensino com a perspectiva da práxis, ou seja, operar com a teoria proposta sistematizando duplamente os conhecimentos e os saberes adquiridos, demonstrando como se dá, na concretude, o que se estuda nos temas, assim como é fundamental explicitar as razões das escolhas – permite articular conhecimentos de outras áreas. Isso é parte nuclear e sistematizada da mediação, que, diariamente, passa a ser incorporada pelo alunado. Eles precisam disso para o exercício da reflexão e acompanhamento do seu processo de desenvolvimento, assim como para a aprendizagem de como devem ser suas condutas profissionais com seus futuros alunos.

Formas e conteúdos nos cursos de formação de professores – em todas as disciplinas, mas especialmente na Didática – são, igualmente, conteúdos vitais para a formação docente.

Esses elementos todos articulados fornecem a estrutura didática da docência, caracterizando-a como, muito especialmente, a disciplina que ensina a ser professor.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D.; OLIVEIRA, M. R. (org.). *Alternativas do ensino da didática*. Campinas: Papirus. 1997.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora. 1994.

BOURDIEU, P. Estruturas, *habitus*, práticas. In: BOURDIEU, P. *O senso prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 86-107.

FRANCO, M. A. S.; GUARNIERI, M. R. Disciplina de didática: um estudo exploratório a partir dos planos de ensino. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v.3, n. 5, p. 26-55, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.unisantos.br/editora/publicacoes-nacionais/revista-pesquiseduca/>. Acesso em: 20 ago. 2019.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G.(org.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola. 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata, 1998.

LIBÂNEO, J. C. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2010. p. 43-73.

MARIN, A. J. A construção do conhecimento sobre o trabalho docente e a Didática em suas várias feições. In: MARIN, A. J. (coord.). *Didática e trabalho docente*. 2. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005. p. 159-178.

OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papyrus Editora, 1993.

SABERES ESTRUTURANTES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

um repertório para a sala de aula

CRISTINA D'ÁVILA
LÚCIA GRACIA FERREIRA

INTRODUÇÃO

Toda profissão se constitui a partir de seus saberes estruturantes. Quer sejam de natureza técnica ou ética, esses saberes ocupam lugar de destaque no reconhecimento de qualquer profissão. A não conscientização, pois, desses saberes, oriundos da relação dos sujeitos com suas práticas profissionais, se apresenta como um importante entrave à formação. O que se espera, pois, de um curso de formação inicial graduada? Espera-se minimamente que esses saberes sejam contemplados, refletidos, mobilizados e treinados. De fundamental importância, o feijão com arroz dos profissionais do ensino vem passando despercebido por muitos. E a razão que repousa por trás desta problemática é a pouca valorização social conferida à profissão e, por conseguinte, aos seus saberes. Senão vejamos.

Paira no senso comum uma ideia equivocada de que, para se ensinar, são suficientes o domínio do conteúdo e alguma competência para comunicar. Essa ideologia vem interpenetrando o discurso dos atores sociais em diferentes contextos, atingindo a própria classe do magistério. É comum o discurso que desqualifica a profissão professor; é também corrente que familiares e pais, de modo geral, desestimulem seus filhos quando a escolha profissional recai sobre a docência, ou ainda ouvirmos, em diferentes contextos, histórias que desvalorizam a profissão docente. Enfim, nas aulas de Didática que ministramos em cursos de licenciatura, especialmente em Pedagogia, vimos diuturnamente combatendo essas falácias. Mas é como remar contra a maré. Há um intenso movimento vindo em sentido contrário.

Não obstante, temos assistido no território universitário um acordar de olhos e um levantar de sobranceiras sobre a questão. Atestamos isso no projeto que coordenamos na Universidade Federal da Bahia (UFBA), com apoio institucional das Pró-Reitorias de Ensino de Graduação (Prograd) e Pró-Reitoria para o Desenvolvimento de Pessoas (Prodep), que se intitula Ateliê Didático. Nesse espaço, temos experimentado o êxtase de ensinar didática a quem se interessa pela área e valoriza os saberes pedagógicos e didáticos: nossos professores universitários.

Aliado a isso, temos imiscuído o ideário de uma didática ludo-sensível, entendendo o ensino como fenômeno multirreferencial e a aprendizagem como fenômeno também multifacetado, complexo e intersubjetivo. Esse ideário nos convida a entender o ser humano por inteiro – corpo, mente e espírito integrando o sentir, o pensar e o agir. Recentemente, a primeira autora deste capítulo defendeu tese para professora titular da UFBA adotando esta prerrogativa do ensino com uma didática sensível, a partir das linguagens artísticas e do respeito às características intelectuais, corporais e emocionais do ser humano.

Este artigo pretende situar o público quanto aos saberes profissionais da docência – seu conhecimento, desconhecimento, reconhecimento –, num movimento dialético que sintetiza a razão de ser do desenvolvimento profissional na área. Visa apresentar ao público uma síntese das pesquisas

realizadas e o atual *status* do repertório desses saberes que finalmente estruturam a profissão docente.

Valemo-nos, para tal mister, de pesquisa teórica, apoiada em bibliografia pertinente à área didática, particularmente à didática na educação superior, além de pesquisa em bases de dados – Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Educational Resources Information Center (Eric) –, buscando apresentar o estado da questão e, ao mesmo tempo, anunciar os primórdios de um repertório dos saberes didáticos pedagógicos que vimos engendrando ao longo do tempo, a partir de pesquisa empírica de nossa própria práxis pedagógica.

UM BREVÍSSIMO PANORAMA DAS PUBLICAÇÕES E PESQUISAS NA ÁREA

Realizamos um trabalho denominado “estado do conhecimento”, que tem caráter bibliográfico, que basicamente mapeia e discute a produção acadêmica sobre determinada área de conhecimento. (FERREIRA, 2002) Esse tipo de pesquisa é conhecido por realizar uma metodologia que valoriza o caráter “descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado”. (FERREIRA, 2002, p. 258) É um tipo de pesquisa em crescimento no Brasil e vários pesquisadores têm se movido para realizá-la sobre diferentes temas.

A pesquisa aqui realizada é de cunho qualitativo e tem como foco o mapeamento dos estudos sobre saberes de professores em duas bases indexadoras, SciELO e Eric, considerando as produções dos últimos dez anos. Os trabalhos foram buscados a partir dos descritores “saberes profissionais docentes”, “saberes pedagógicos” e “saberes didáticos”. As consultas acontecerem no período de agosto de 2018, chegando ao resultado exposto abaixo:

Quadro 1 – Número de trabalhos encontrados nas bases indexadoras por descritores

Descritores	SciELO	Eric
Saberes profissionais docentes	23	0
Saberes pedagógicos	42	0
Saberes didáticos	12	0
Total	77	0

Fonte: dados da pesquisa.

Nessa pesquisa, foi necessário aplicarmos filtros para chegar nesses resultados. Foram escolhidos somente trabalhos dos anos de 2008 a 2017, em português e de coleções do Brasil. A partir desses filtros, as áreas temáticas foram dadas pelo próprio SciELO conforme descritores utilizados. Assim, foram encontrados, nos últimos dez anos, 77 estudos no SciELO (periódicos) e nenhum na base indexadora Eric. Destes encontrados, 23 são referentes ao descritor “saberes profissionais docentes”, 42 referentes ao descritor “saberes pedagógicos” e 12 referentes ao descritor “saberes didáticos”.

Consideramos que, pela quantidade de estudos encontrados na última década, o tema vem sendo bastante debatido. A produção do ano de publicação encontra-se no Quadro 2, abaixo:

Quadro 2 – Número de trabalhos do SciELO por ano

ANO	Saberes profissionais docentes	Saberes pedagógicos	Saberes didáticos	Total por ano
2017	4	9	3	16
2016	2	9	0	11
2015	4	3	1	8
2014	2	7	3	12
2013	2	7	0	9
2012	0	1	1	2
2011	4	1	0	5
2010	2	2	2	6
2009	2	2	1	5
2008	1	1	1	3
Total	23	42	12	77

Fonte: dados da pesquisa.

O Quadro 2 mostra que as produções foram crescentes, tendo o maior número sobre o descritor “saberes pedagógicos” e, principalmente, nos anos de 2016 e 2017, o que mostra uma tendência de permanecer crescendo. Os saberes pedagógicos são aqueles que abarcam a especificidade da docência, portanto de relevância crucial para os estudos na área da educação.

Conforme os resultados, percebemos que os saberes didáticos precisam ser mais explorados nas produções, pois se trata de um saber específico para ensinar, cuja falta reflete no âmbito mais geral da atividade de ensino.

Refinando a pesquisa, buscamos conhecer as áreas em que essas produções têm sido alocadas, já que a discussão sobre saberes docentes é bastante abrangente. A descrição encontra-se exposta no Quadro 3.

Quadro 3 – Número de trabalhos por área temática do SciELO

ANO	Saberes profissionais docentes	Saberes pedagógicos	Saberes didáticos	Total por área
Ciências humanas	18	40	12	70
Ciências da saúde	4	0	0	4
Engenharia	1	0	0	1
Ciências sociais aplicadas	0	2	0	2
Total	23	42	12	77

Fonte: dados da pesquisa.

Quanto à área, a maioria, ou seja, 70 estudos são da área de ciências humanas, o que mostra uma predominância entre estudiosos, inclusive da educação. Os outros se dividem em três áreas – ciências da saúde (4), ciências sociais aplicadas (2) e engenharia (1), o que demonstram que, em outras áreas, o tema não vem sendo explorado, tornando-se áreas emergentes.

Os estudiosos consagrados na área educacional vêm se debruçando sobre o tema, principalmente nos seguintes trabalhos: Maurice Tardif (2002), Tardif e Claude Lessard (2005) e Clermont Gauthier (2006). Esse trio de autores partiu para uma pesquisa panamericana sobre o assunto em escolas primárias canadenses e estadunidenses, tendo identificado um rol de saberes que sustentam a prática pedagógica naquelas escolas.

Tardif (2002), a partir da epistemologia da prática, discute os saberes profissionais docentes desde sua constituição na prática profissional e na formação inicial. Segundo os autores, esses saberes se iniciam na vida pregressa do profissional e de forma bastante precoce, desde a infância, enquanto alunos, se estendendo ao longo do processo de profissionalização. Gauthier (2006) refinou sua pesquisa para os saberes empregados na prática pedagógica, chamando esses saberes de “saberes da ação pedagógica”. Para o autor em tela, o conhecimento e o domínio desses saberes são condição essencial a toda profissão e identificá-los só se torna possível no contexto complexo e real em que são mobilizados. Desenvolveu uma importante pesquisa sobre o assunto trazendo à baila um repertório desses saberes, ao que chamou de “conhecimentos do ensino”. (GAUTHIER, 2006, p. 29) Dividiu os saberes que pesquisou em gestão da matéria e gestão da classe. A pesquisa de Gauthier (2006) serviu de referência para a execução de nossa pesquisa.

No Brasil, destaca-se Bernard Charlot (2005), com os estudos que tematizam a questão da relação de estudantes com o saber – não exatamente sobre saberes da docência –, mas com o saber, conhecimento, especificamente os conhecimentos que brotam de suas matérias de ensino. O autor indaga sobre a importância dessa relação para a didática, intimamente ligada às questões de aprendizagem. Esse tema é essencial à didática e conteúdo obrigatório na formação de professores. Como afirmou Charlot (2005, p. 41): “[...] não se vai a escola somente para se preparar para ocupar uma posição social; vai-se à escola também para aprender. É desta forma que se deve estudar a relação com o saber”.

Citamos também a autora Maria Amélia Santoro Franco e Irene Jeanete Lemos Gilberto (2011), que vem produzindo uma rica literatura sobre o assunto dos saberes pedagógicos. O estudo que trazemos a público é relativamente recente e aponta para resultados de pesquisa realizada no Observatório de Prática Docente do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). “A pesquisa partiu do pressuposto de que a articulação entre o saber pesquisado e a prática possibilita ao sujeito interiorizar uma lógica que potencializa as significações sobre o que ele

pode e deve realizar”. (FRANCO; GILBERTO, 2011, p. 216) O princípio é próximo ao que diz Tardif quando trata os professores como sujeitos produtores de um conhecimento de cunho pedagógico. É interessante registrar que, nesta pesquisa, as autoras utilizaram o recurso videográfico produzindo um registro vivo da prática pedagógica através da autoscopia – quando o sujeito pesquisado interpreta, ele mesmo, sua ação observada e registrada pelo(a) pesquisador(a) numa pesquisa de caráter participante. Franco e Gilberto (2011, p. 218) constataam, como nós, que mesmo os professores que seguem programas de formação estão ainda despreparados e distantes do reconhecimento dos saberes pedagógicos e sua mobilização; “não conseguem apreender saberes básicos e nem estar em processo de construção dos saberes pedagógicos. Na maioria das vezes, não possuem uma compreensão do que é a construção de saberes pedagógicos”, desfecham as autoras.

Assumimos também a referência da pesquisadora Selma Garrido Pimenta (2012) em livro organizado pela mesma a partir da produção de teses e dissertações realizadas na Universidade de São Paulo (USP) no período de 1989 a 1997 sob sua orientação. No seu texto, está explícita a ideia de que é essencial restaurar a unidade entre saber científico disciplinar e os saberes sobre o ensino, ou saberes pedagógicos. Ou seja, para ensinar, não bastam conhecimentos específicos e experiência. Essa equação já deu os sinais de cansaço e não conseguiu resolver os problemas presentes na sala de aula – na relação do docente com os alunos, com os conteúdos, com a matéria, com a instituição.

Destaca-se que o tema dos saberes profissionais docentes vem se constituindo em campo de pesquisa em nossas práticas desde o ano de 2006, quando realizamos a primeira pesquisa sobre o assunto. (D’AVILA, 2007) No XVIII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe), realizado em Cuiabá no ano de 2016, apresentamos resultados de pesquisa realizada no pós-doutoramento que versou sobre saberes didáticos e o saber sensível na profissionalidade de docentes universitários da área da saúde. (D’AVILA, 2016) A última pesquisa realizada originou o artigo intitulado “O indefinível praticável”, com professores e estudantes do curso de pedago-

gia, publicado em livro organizado por Veiga e demais autores. (D'AVILA, 2017) Nesses estudos, reafirmamos o desconhecimento dos saberes pedagógicos e didáticos por parte da maioria dos professores universitários pesquisados que, muitas vezes, desenvolvem uma visão limitada, de senso comum, sobre o assunto. Urge a conscientização quanto aos necessários estudos sobre o conhecimento pedagógico e didático que formam e sustentam a práxis profissional docente no nível universitário.

Sem pretendermos concluir sobre o assunto, ressalta-se que vimos nos dedicando, nos últimos anos de 2017 e 2018, à construção de um inventário dos saberes didáticos e pedagógicos de professores, sobretudo universitários. Esse é um diferencial no nosso estudo, que, diante dos demais – que têm se ocupado dos saberes de professores da educação básica –, inaugura um olhar desafiador sobre a docência universitária e o conhecimento/desconhecimento de seus saberes profissionais, mormente de seus saberes pedagógicos didáticos. E aqui convém fazer essa distinção.

UM REPERTÓRIO DE SABERES DIDÁTICOS A EXPLORAR

Os saberes didáticos e pedagógicos são distintos, porém indissociáveis. São o sal do trabalho pedagógico-didático em sala de aula e mesmo fora dela. O domínio desses saberes é como o alicerce sobre o qual construímos nossa competência profissional – nosso profissionalismo. Os saberes pedagógicos são mais amplos e significam um conjunto de conhecimentos, habilidades e valores constituídos na formação profissional docente, advindos da experiência e abalizados na prática profissional. Dão sustentáculo às práticas pedagógicas: sua concepção filosófica e explicativa dos saberes didáticos. Incluem a reflexão crítica sobre a prática e suas intencionalidades. Já os saberes didáticos estão contidos nos pedagógicos, configurando-se nas práticas pedagógicas como saberes referentes ao ensino. São oriundos da formação acadêmica e, principalmente, da experiência profissional docente

na sala de aula e na relação do(a) professor(a) com os(as) estudantes. Esses saberes se subdividem em: mediação da classe e mediação da disciplina, do componente curricular em si. O nosso intento com o repertório de saberes criados, construídos juntamente com os alunos de cursos de graduação (licenciatura) e pós-graduação em educação, é colaborar com a formação profissional dos professores, a partir de um paradigma construtivo e crítico. É impossível esgotar um rol de saberes pedagógicos e didáticos. Nesse sentido, o que trazemos à baila é o mínimo necessário que, a nosso ver, deve fazer parte dos programas de didática em cursos de licenciatura, incluindo-se e destacando-se o curso de Pedagogia. O saber sensível é transversal aos saberes didáticos e pedagógicos que apresentamos a seguir.

SABERES PEDAGÓGICOS

Curricular (saber)

Saber pedagógico fundante, o saber curricular se refere ao programa escolar, às concepções de ensino que o fundamentam. Contém os conteúdos, as estratégias utilizadas e a filosofia dos programas de ensino. Esses programas irão orientar o professor na sua maneira de planejar o ensino, lecionar e avaliar e será um saber teórico-prático primordial para o progresso da sua profissionalidade. Na escola básica, o saber curricular se refere à construção, conhecimento e mobilização do conteúdo do Projeto Político-Pedagógico (PPP). No âmbito acadêmico, se refere à construção, ao conhecimento e à mobilização do conteúdo do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), devidamente articulados aos marcos regulatórios da educação nacional.

Compreensão de diferentes epistemologias curriculares: disciplinaridade interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multirreferencialidade

Compreendem-se diferentes epistemologias curriculares, como: a interdisciplinaridade que prevê o trabalho pedagógico associado entre as disciplinas do currículo; a transdisciplinaridade, que prevê a superação das disciplinas e organiza o currículo por eixos temáticos; e a multirreferen-

cialidade, que entende o currículo para além das disciplinas, incluindo outras fontes de saberes. São possibilidades e enfoques que superam o reducionismo e o minimalismo do aspecto curricular disciplinar tradicional. Além disso, objetivam conceder ao aluno uma formação mais consciente e completa, que lhe garanta prerrogativas de um cidadão atuante num mundo globalizado marcado pela complexidade das interações socioambientais e econômicas.

Legislação educacional

É um saber pedagógico referente ao conhecimento da legislação em seus marcos regulatórios globais e específicos – nas esferas federal, estadual e municipal – como elemento indispensável à compreensão do processo do ensino nos diferentes segmentos.

Ética (postura profissional)

Diz respeito à conduta do profissional docente. A adoção de postura ética atenta-se para que as diferenças entre docentes e discentes sejam preservadas, mas sem abuso de autoridade e, portanto, sem comprometer a participação dos alunos. Não deve ser confundida por uma conduta severa ou ortodoxa. A postura do docente deve promover o respeito mútuo e a interação entre alunos e professores.

Teorias de aprendizagem (domínio de)

O conhecimento e a prática das teorias de aprendizagem permitem embasar e traçar estratégias que atendam aos objetivos de aprendizagem.

Teorias pedagógicas (domínio de)

Trata-se do conhecimento e da prática das teorias pedagógicas, das tendências pedagógicas tradicionais e em voga na atualidade do trabalho docente, a fim de escolher aquela que garanta solidez à sua práxis.

Concepções sobre planejamento (níveis, tipologia)

Diz respeito ao conhecimento de diferentes concepções níveis e tipologias de planejamento educacional, curricular (PPP) e de ensino – planejamento de curso, de unidade e de aulas.

Saberes didáticos

Os saberes didáticos, como mencionado anteriormente, se referem ao conhecimento e à mobilização de saberes intimamente relacionados aos processos de ensino e aprendizagem. Dividem-se em saberes de mediação da classe (gestão) e saberes de mediação da disciplina (do componente curricular).

Mediação de classe (gestão)

É um saber didático que visa assegurar o bom funcionamento das relações interpessoais e pedagógico-didáticas na sala de aula. A gestão de classe diz respeito a toda parte de orientação e facilitação que o professor oferece durante o processo de ensino e aprendizagem. Gerir uma classe significa administrar o tempo de aula, facilitar as discussões de temas, estimular a participação, formar valores, mediar trabalho em equipe, ter postura profissional, além de gerar clima de confiança e respeito mútuo na sala de aula.

Relações interpessoais (afetividade)

Saber relacionar-se afetivamente com os alunos na classe é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de uma boa aula. Significa ter abertura ao diálogo, desenvolver escuta sensível em relação às dificuldades dos alunos, estar pronto ao saneamento de dúvidas, à aproximação amorosa com toda a classe. Demonstrar afetividade é exercitar a aceitação das pessoas e respeito às diferenças, buscando convivência harmoniosa. As relações interpessoais na classe envolvem: aluno-professor, professor-aluno e aluno-aluno

Identificação de lideranças

Além da boa relação com a turma, é importante que o professor identifique os possíveis mediadores da turma, aqueles que irão falar diretamente sobre as dúvidas, opiniões e desejos da turma, atuando como porta-vozes e representantes das demandas da classe.

Administração do tempo de aula (relação conteúdo x tempo)

A administração e noção de tempo de aula é uma capacidade extremamente necessária a um docente. Para um bom andamento da aula, é

necessário que seja pensado o tempo necessário para as atividades previamente programadas, incluindo a mediação de conteúdo, assim como possíveis discussões que possam ser levantadas durante a aula. Com o planejamento prévio da aula que será ministrada, a administração do tempo será facilitada, melhorando, assim, a fluidez e organização.

Ambiência favorável à aprendizagem (criar)

Esse saber didático está relacionado com a criação e gestão de um ambiente confortável e seguro para os estudantes e professores, estimulante e acolhedor. É saudável criar clima de confiabilidade mútua, o que irá incidir de modo positivo sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Ambiente inclusivo (atenção às diferenças)

Refere-se à capacidade de enxergar as diferenças – culturais, de gênero, geracionais, étnico-raciais e outras –, criar unidade na sala, sem silenciá-las e ao esforço também em atender às necessidades de alunos com deficiência, de modo que amenize ou elimine as barreiras. O objetivo é oferecer oportunidades de aprendizagem justas para os indivíduos, impulsionando, assim, seu desenvolvimento pleno – tanto no campo social quanto acadêmico.

Diálogo e escuta sensível

A sala de aula é um espaço de conflitos, embates e discussões. Nesse âmbito, a capacidade de dialogar é necessária para o bom andamento das atividades e da relação professor-aluno, assim como na resolução de conflitos. Por um lado, o docente deve ter a capacidade de ser persuasivo, tanto para a melhor apresentação do conteúdo quanto para a tarefa de envolver os alunos. É importante que eles acreditem na figura do professor e naquilo que ele ministra. Saber envolver e ter firmeza ao dialogar sobre aquilo que está ensinando é, assim, essencial. Por outro lado, é importante também que o professor seja flexível no diálogo, saiba escutar. Isso será importante na resolução de conflitos, nos debates que podem surgir em aula e na própria construção do conhecimento. É necessário que o docente saiba dialogar e escutar, ao mesmo tempo sendo flexível e tendo persuasão, buscando, assim, o equilíbrio e a melhor solução para questionamentos e problemas.

Gestão de conflitos

É importante saber mediar os conflitos na sala de aula com equilíbrio emocional e capacidade de dialogar.

Administração de equipes de trabalho

Diz respeito à distribuição equitativa da atenção – saber acompanhar e avaliar os trabalhos em equipe.

Estética (saber)

Refere-se à organização estética da sala de aula: saber organizar o formato da classe, a fim de que todos possam se ver e interagir; saber conduzir as aulas com material de qualidade – como xerox, *slides* e outros materiais –; saber lidar com a relação entre conteúdo e forma de modo a guardar a beleza e a relação prazerosa dos alunos com o conhecimento.

Mediação da disciplina (do componente curricular)

É um saber didático que visa além do domínio do conteúdo saber lidar com o conhecimento nas aulas, adotando metodologias e sequências didáticas que favoreçam a assimilação sensível e construção inteligível do conhecimento.

Planejamento de ensino

É um saber didático fundamental que se refere a saber elaborar e desenvolver planos de ensino – de curso, de unidade e de aulas. Contém várias habilidades que se desdobram em saberes específicos, como:

- pesquisa bibliográfica;
- análise de contexto escolar;
- elaboração de objetivos de ensino e aprendizagem (conceitual, procedimental, atitudinal);
- seleção e organização de conteúdos;
- seleção e ordenação de metodologias de ensino e sequências didáticas;
- seleção e criação de recursos didáticos adequados ao nível do ensino e do contexto;

– seleção de metodologias e instrumentos pertinentes de avaliação da aprendizagem.

Mediação didática

Desse saber, decorre uma série de habilidades relacionadas às metodologias de ensino, ao uso de recursos didáticos, mobilização das tecnologias digitais, comunicação, tempo na sala de aula em sua relação com os conteúdos e a própria avaliação da aprendizagem.

Metodologias de ensino

Trata-se de saber criar e selecionar métodos de ensino de acordo com os objetivos didáticos que se possui.

– Metodologias diversificadas e coerentes (seleção de)

É fundamental a elaboração de metodologias que tornem mais claros determinados assuntos de difícil entendimento para a turma, coerentes com os objetivos de ensino e aprendizagem.

– Atividades lúdicas (criação de)

As atividades lúdicas são aquelas que popularmente são conhecidas por proporcionar a apreensão do conhecimento através de jogos. São procedimentos metodológicos que fogem do clássico, conseguem instigar a criatividade, participação, socialização, tanto dos alunos quanto dos professores, para o compartilhamento de ideias e conhecimentos. Por estarem relacionadas à ludicidade, não têm o fim de entreter somente, porque geram abertura para o aprender no indivíduo, através de novos modos de trabalhar as habilidades criativas, simbólicas e teleológicas de cada pessoa, proporcionando, então, a aprendizagem.

Tecnologias digitais (mobilização de)

Após a revolução tecnológica no final do século XX, tornou-se impossível aos professores do século XXI o ensino baseado tão somente no discurso docente e na lógica transmissional. A negação científica e tecnológica leva ao atraso e a sérias dificuldades na comunicação entre professores e alunos. Por isso, as tecnologias digitais presentes na vida cotidiana

devem-se fazer presentes na sala de aula como dimensão a alimentar as trocas, o avanço do conhecimento e sua ressignificação.

Recursos didáticos

Refere-se à seleção, criação e ao uso adequado de recursos materiais didáticos de diferentes origens. Para além dos livros, podem-se usar as informações providas da internet, por exemplo, e das ferramentas digitais móveis. Criar materiais adequados ao nível cognitivo dos alunos e mobilizar as linguagens artísticas (plásticas, visuais, corporais).

Estimulação e administração da participação dos estudantes nas aulas

É importante ser um facilitador da aprendizagem; saber criar e variar situações de estímulo à participação nas aulas e trabalhar todo o conteúdo de maneira que os alunos tenham toda sua atenção voltada para aquele momento de discussão, através de meios alternativos que instiguem o pensamento e o raciocínio, como, por exemplo, o olhar dirigido pelo professor ao aluno, a movimentação e postura em sala de aula. Devem-se gerar debates interessantes para o aprendizado a partir do desenvolvimento dos temas e realizações de atividades, tanto em classe como extraclasse.

Identificação das dificuldades de compreensão e busca de alternativas para esclarecê-las

Em sala de aula, é muito comum algum aluno não entender algum dos assuntos mediados na aula. É dever do professor identificar essa dificuldade e buscar formas de ajudar o aluno a compreender. Existem muitas ferramentas para ser utilizadas nessa situação: o professor pode dar exemplos, explicar de forma lúdica, interdisciplinar etc. Esse saber didático está relacionado com a identificação da dúvida.

Comunicação oral

Diz respeito ao saber comunicar os conteúdos com habilidade, sequência lógica, adequada eloquência e poder persuasivo. Deve-se buscar:

- interação verbal;
- levantar questões;

- estimular questões;
- oferecer e propiciar o *feedback*.

Seleção e organização didática dos conteúdos

Trata-se da organização sequencial e didática dos conteúdos, da sua adequação à cognição dos estudantes ao tempo do ensino – curso, unidade, aula.

Contextualização do conteúdo

Refere-se à contextualização do conteúdo de acordo com o nível cognitivo e bagagem cultural dos alunos, saber selecionar conteúdos associados ao contexto deles e saber articular o conhecimento teórico com a prática pedagógica.

Avaliação e acompanhamento dos processos de aprendizagem

É relevante conhecer as diferentes concepções de avaliação da aprendizagem; saber adequar metodologias justas de avaliação da aprendizagem; adotar práticas avaliativas construtivas e formativas com foco na aprendizagem, e não em seus produtos exclusivamente; e saber construir instrumentos fidedignos de avaliação.

PARA CONCLUIR

Gostaríamos de reforçar que não há conclusão possível quanto ao inventário dos saberes didáticos e pedagógicos e que todo(a) professor(a) é capaz de criar formas de lidar, em suas classes, com seus alunos, com o conhecimento curricular e o conhecimento pedagógico-didático, gerando seus saberes. Como apregoou Tardif (2002), o professor não é um idiota cognitivo e ele é capaz de produzir os saberes da profissão. Mas há, historicamente, saberes pedagógicos e didáticos constituintes e estruturantes da profissão docente. Nosso interesse é torná-lo especializado, disponível ao conhecimento/reconhecimento deles nas práticas pedagógicas de diferentes professores das disciplinas pedagógicas em cursos de formação de professores, em amplo espectro. Há o que é essencial e torna-se fundamental sistematizar esses saberes e torná-los parte integrante dos processos

didáticos das reconhecidas disciplinas pedagógicas: didáticas, metodologias, práticas pedagógicas e estágios.

Como em qualquer outra profissão, esse assunto é inesgotável. Porém, todo nosso esforço aponta para um único objetivo: tornar claro que a docência é uma profissão e, como tal, plena de saberes especializados que tornam a prática pedagógica uma práxis refletida, consciente e comprometida politicamente com uma sociedade justa e equânime.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*. Questões para a educação hoje. Porto alegre: Artmed, 2005.

D'ÁVILA, C. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? In: HETKOWSKI, T.; NASCIMENTO, A. (org.). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 219-240.

D'ÁVILA, C. Razão e sensibilidade na docência universitária. *Em Aberto*. Brasília, DF, v. 29, n. 97, p. 103-118, set. 2016.

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: CRV, 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação e Sociedade*, Campinas, Ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FRANCO, M. A. S.; GILBERTO, I. J. L. A prática docente e a construção dos saberes pedagógicos. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 25, p. 212-224, maio/ago. 2011.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia*. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *Trabalho docente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SABERES PEDAGÓGICOS

reflexões conceituais¹

MARIA AMÉLIA SANTORO FRANCO

INTRODUÇÃO

Pesquisadores da formação de professores ainda perseguem compreender melhor a questão da constituição da docência, da natureza dessa atividade e das condições em que determinados saberes alavancam a profissionalidade e identidade docentes.

Vários autores têm se preocupado com esta questão: como construir saberes? – ou melhor, como propiciar que docentes possam construir seus saberes? Cunha (2004, p. 37) tem enfatizado que “a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos”, o que significa, entre outras coisas, reconhecer que a possibilidade de construção de saberes a partir da prática é uma condição profissional inerente à atividade do professor.

¹ Texto publicado com alterações em: *Saberes pedagógicos: perspectivas e tendências*. Itapetininga: Edições Hipótese, 2018. v. 1. p. 49-65.

Apesar dessa inerência fundamental, tenho observado que o conceito “saberes” tem sido cada vez mais tratado de forma inconsistente e generalista, beirando ao senso-comum e, muitas vezes, o conceito está sendo associado como sinônimo de “fazeres”.

Até os anos 1970, não era comum o uso de tal termo. Há autores, como Hatchuel, 2005 que identificam a emergência do uso desse conceito nos campos da sociologia crítica, da antropologia ou da psicanálise. Acredito que Bernard Charlot (2000) e Jacky Beillerot (1989) são responsáveis pela difusão do conceito nas décadas seguintes, a partir de perspectivas próximas entre si, mas com algumas diferenças epistemológicas. Bernard Charlot (2006) deixa bem claro que, entre sua posição e a de Beillerot, há mais convergências que discrepâncias, considerando-se especialmente que a raiz epistemológica de Beillerot funda-se na psicanálise e a de Bernard Charlot, na sociologia. Ambos consideram que o *rappor au savoir* é um processo através do qual um sujeito, a partir de conhecimentos adquiridos, de experiências culturais vivenciadas, produz novos saberes singulares, frutos de interpretações e sentidos que vão sendo construídos, o que lhe permite uma maneira própria de pensar/relacionar-se/dar um sentido e experienciar seu mundo.

Assim, não há uma relação com o saber certa ou errada; há lógicas diferentes de interpretar e viver o mundo de cada qual. Charlot (2000) é enfático ao afirmar a existencialidade da noção da relação com o saber, ao realçar que o saber é algo diferente da informação e do conhecimento. O saber distingue-se da informação, porque traz a marca da apropriação pelo sujeito e, portanto, aproxima-se da noção de conhecimento. Charlot (2000, p. 62-62) deixa bem esclarecido: “não há saber senão para um sujeito”, porque a construção de um saber implica a relação consigo mesmo e com os outros. Implica ainda atividade desse sujeito, mesmo que inconsciente; e, assim, fundamentalmente, “não há saber em si mesmo”.

Percebe-se que há diferentes nuances entre uma informação, um saber e um conhecimento. Pode-se talvez afirmar que os saberes estruturam o caminho do conhecimento.

É essa apropriação reflexiva que o sujeito faz de suas práticas, de suas leituras, de suas experiências que quero discutir neste artigo para analisar os fundamentos conceituais dos saberes pedagógicos e assim afirmar que não há saber senão para um sujeito; ou seja, os saberes são construídos no sujeito e para o sujeito. A construção de um saber é processo, e não produto; é fruto de um trabalho de subjetivação do sujeito; não é algo que se incorpore de fora para dentro; é preciso o papel de reconstrução cognitiva do sujeito.

Considero que saberes não podem ser confundidos com informação, nem com fazeres do professor: assim, por exemplo, não se pode considerar correta a existência de cursos de formação continuada que têm como finalidade supostamente disponibilizar ou, mais grave, transmitir saberes: saberes não se transmitem; saberes são construções do sujeito a partir dos conteúdos disponibilizados pelo mundo.

Nessa perspectiva, quero discutir o conceito “saberes pedagógicos”, vistos não como informações teóricas ou metodológicas da ciência pedagógica, nem como quefazeres prescritivos à prática; mas quero discutir saber pedagógico como a instância reflexiva e crítica da formação docente: a relação com o saber pedagógico, relação esta que se estrutura no papel ativo do sujeito com seu meio social/profissional/cultural. Como bem realça Charlot (2000, p. 78), “a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas também como espaço de atividades e se inscreve num tempo”.

A relação com o saber pedagógico será a relação de um sujeito com todo seu mundo social/cultural e os significados que essa relação foi construindo em sua subjetividade, em seu estar no mundo, em suas possibilidades de significar esse mundo.

Essas afirmações decorrem especialmente das contínuas análises que tenho feito no observatório da prática docente (FRANCO, 2013, 2015a), tentando interpretar com o professor, as relações que este estabelece com suas práticas, o que tem me permitido uma compreensão mais acurada dos significados que compõem o sentido de prática pedagógica (FRANCO,

2012, 2015b, 2016), bem como dos mecanismos das lógicas que permitem ao professor o exercício de sua prática, tal como se apresenta num determinado momento.

DA RELAÇÃO COM OS SABERES PEDAGÓGICOS

Os saberes são construídos nas mediações dialéticas entre a teoria, a prática e a reflexão que ressignifica o fazer pedagógico. Quero evidenciar com alguns exemplos a complexa situação da construção de uma prática pedagógica.

Um professor da educação básica, da oitava série, professor de Geografia, me disse:

Dei a primeira aula do dia e foi muito bem: os alunos aprenderam e eu me senti satisfeito. Neste mesmo dia, fui dar novamente a mesma aula, em outra oitava série, na quarta aula do período: foi tudo difícil; os alunos reclamaram; houve tumulto disciplinar; me irritei com alguns alunos; gritei; me senti desadequado e minha vontade era a de que a aula terminasse logo; uma relação desagradável com a turma, nem sempre foi assim; eu já conhecia a turma. (Pedro, 32 anos)

O que ocorreu ao professor na quarta aula daquele dia? Será que lhe faltaram conhecimentos? Domínio do conteúdo? Conhecimento dos alunos? Teorias pedagógicas? Ou simplesmente ele estava cansado? Ele não conseguiu mobilizar seus saberes para adequar procedimentos didáticos ou ajustes de conduta?

Quem trabalha nas escolas sabe que essa situação é muito comum: professores conseguem construir uma boa aula num momento e em outro momento não conseguem; ou em outra escola não conseguem; ou em outro dia não conseguem. Quero realçar que a construção das aulas não acompanha um roteiro, por mais bem planejadas que sejam tais aulas. Lida-se com o imprevisível e com as surpresas do “clima do momento”. Professores com mais experiência sabem contornar situações que poderiam impedir a mobilização de seus esquemas didáticos ou profissionais.

Pode-se perceber que, no caso de Pedro, fica difícil identificar um fator gerador do desequilíbrio pedagógico ocorrido. Sabe-se, no entanto, que foi um curto-circuito na relação do professor com a situação presente da sala de aula. Percebe-se o quanto é difícil classificar ou fazer um inventário de saberes de modo empírico: saber disciplinar? Saber profissional? Saber didático? Saber pedagógico? Não é possível separar e classificar saberes.

Trabalhando-se com o sentido de relação com o saber, percebe-se que não temos múltiplos saberes; o que temos são múltiplas relações com o mundo, e as informações ou conhecimentos prévios de que dispomos serão ou não mobilizados em determinada situação. Assim, é quase impossível pensar num inventário de saberes ou, como afirma Charlot (1990) "temos formas específicas e variadas de relações com o mundo, ou adiante: há saber nas práticas, mas a prática em si não é um saber." A prática é uma relação possível com o saber em um determinado momento.

Outro exemplo que expressa bem tais dificuldades é expresso pelo professor-engenheiro Cláudio, de 52 anos, que possui domínio amplo do conteúdo da disciplina que trabalha – Cálculo III. Com experiência de 20 anos na docência, Cláudio tem, supostamente, “saberes de conteúdo”; possui saberes de experiência, talvez até tenha bons saberes didáticos, e ele nos diz: *“eu não gosto mais de dar aula; as classes estão muito heterogêneas; o aluno quer tudo pronto, ninguém mais faz a lista de exercícios...”*. Olhando esse caso, pergunta-se: faltam saberes a Cláudio ou sua relação com o saber pedagógico está dificultando novos procedimentos e novos olhares sobre a prática? Realço que não basta ter bons saberes disciplinares; nem bastam os supostos saberes da experiência: o importante será que o sujeito esteja sempre em processo de críticas e renovadas relações com seus saberes, construindo e reconstruindo-se como sujeito e como docente.

Lisita (2006), ao realizar uma metarreflexão a partir de um trabalho de pesquisa-formação que realizou na tentativa de observar as possibilidades de diálogos entre os saberes da prática e os saberes da formação, afirma que percebeu a existência de duas lógicas, que, ao longo do processo

vivido no grupo de aprendizagem, ora se aproximaram, ora se distanciaram: a lógica das práticas e a lógica da formação.²

Reconhecia a autora que, enquanto a lógica das práticas era pautada pela necessidade de conhecer para atuar, isto é, para ensinar no contexto das demandas e urgências da prática, a lógica da formação era regida por questões de conhecimento nem sempre vinculadas às demandas imediatas do exercício da profissão de ensinar. A autora estava se referindo a processos formativos que fizeram uma tentativa de romper com a racionalidade de oferecer receitas para as urgências da prática, mas esses processos são pouco significativos para aqueles docentes que têm à sua frente a urgência dos problemas cotidianos. Nessa contradição é que essas lógicas se configuram.

Observando as falas de Cláudio e Pedro, percebe-se que não funcionam receitas prontas. A realidade da prática docente é sempre instigadora de mudanças e de necessárias reflexões e adaptações de rotas. Refletindo sobre suas falas e muitas outras similares, percebe-se que processos formativos de docentes não funcionarão se forem apenas processos de “inculcar novos saberes”, o que, na prática, é apenas um processo transmissivo de teorias, informações ou receitas de “fazer a aula”. Insisto: os saberes só se instalam de dentro para fora; nas reflexões, atividades cognitivas, interpretações e vivências dos sujeitos – e, de preferência, dialogados coletivamente.

É sabido que os modelos de formação, tal qual ocorrem, na maioria das agências formadoras de docentes, fragmentam o processo formativo, dando a falsa impressão de que os futuros professores precisam se apropriar de teorias para poder aplicá-las na prática.

Tenho também observado que os modelos de formação, muito comuns em processos de formação continuada, que pretendem a alteração mecânica das práticas sob forma de treinamento de habilidades e compe-

² Para a autora, o sentido de lógica é o de caminhos “construídos” pelo pensamento para abarcar – explicar, compreender – a realidade, de acordo como esta se apresenta com sentido para o sujeito. Ela se pautou em Charlot (1990) para estruturar esse conceito. Neste texto, acompanho o sentido construído pela autora.

tências têm conseguido, quando muito, alterar a espontaneidade do saber fazer intuitivo, conduzindo o professor a mecanismos de insegurança e apatia na busca de novas propostas de organizar seu saber fazer.

Na última década, acompanhamos estudos consistentes que denotam que houve grande mudança na compreensão da prática pedagógica do professor, o que permitiu a pesquisadores ampliar a compreensão da complexidade das práticas e considerar a importância do pensamento do professor, de sua relação com o saber pedagógico.

Esses estudos poderiam ter superado práticas tão antigas de formação que consideram o professor um aplicador de teorias, um fazedor de aulas; poderiam ter ampliado a compreensão do professor como um sujeito que, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais, suas concepções de ensino e, portanto, suas relações com o saber. No entanto, infelizmente, as políticas de formação não têm dado sustentação a essas conquistas na compreensão de como se forma um professor. Temos visto um tecnicismo muito arraigado fundamentando a prática de formar com receitas de fazer a prática, numa perspectiva aplicacionista que anula o sujeito que constrói/reconstrói a prática.

Nóvoa (1995) considera que abordagem aplicacionista acaba por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando impossibilidades pedagógicas nos professores por desconsideração do sujeito que fundamenta o profissional.

Esses estudos que aprofundaram o conhecimento da complexidade das práticas docentes reafirmaram o professor como portador de conhecimentos e capaz de construção de saberes, o que fez emergir e ampliar pesquisas voltadas a essa temática, qual seja: o que são e como se constroem os saberes docentes. Ou seja, o conceito de saber decorre de uma concepção de prática que considera o sujeito como o mediador entre teorias e práticas, como ser ativo na construção de seus saberes e práticas.

REVENDO O CONCEITO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS³

Tenho pesquisado e afirmado que as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro – ou com os outros –, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade ou impossibilidade. Contraditoriamente, observa-se que as práticas podem funcionar como espaço de resistência e também de reverberação de múltiplas dominações; portanto, é um espaço eivado de contradições.

Muitas mudanças nas demandas escolares ocorreram desde o início do século atual no Brasil e no mundo. Ampliaram-se as disponibilidades de vagas nas escolas, tanto básicas como superiores; houve uma relativa universalização da educação básica e a sensibilização da necessidade de escolarização superior para todas as camadas sociais. Com isso, vimos chegar à escola uma clientela ampliada e que, no século passado, esteve excluída dessa possibilidade. Assim, o professor, que por séculos foi visto como aquele que detém um saber suficiente para ser transmitido por alunos selecionados pela pirâmide social, aplicador de procedimentos metodológicos, gerenciador de disciplina, passa a ser requisitado como um profissional crítico e criativo, pesquisador de sua prática, envolvido com questões político-sociais, numa perspectiva de inclusão de toda diversidade cultural emergente, requisitado para concretizar os ideais de uma educação inclusiva, democrática, participativa.

Premido por essas contradições, apequenado por processos formativos que não têm dado conta dessa complexidade, o professor comparece às escolas para o exercício de sua prática. Que prática é essa que ele pode ou deve desempenhar? Como, de repente, contrapondo-se à lógica das relações sociais contemporâneas, está esse professor se organizando para dar conta de ser reflexivo? Criativo? Pesquisador?

Sabe-se que a atividade docente não é exterior às condições sociais, psicológicas, emocionais e culturais do professor; ou seja, é um processo em que as dimensões pessoais e culturais dos professores interferem, modificam, compõem as condições de sua prática.

3 Ver Franco (2015c).

Quero realçar que a atividade prática docente não se circunscreve no visível da prática pedagógica em sala de aula. A prática, como se sabe, não se realiza apenas nos procedimentos didático-metodológicos utilizados pelo professor. Para além das práticas aninhadas, discutidas por Sacristán (1999), há todo um sistema de representações coletivas e configurações pessoais que determinam as decisões do docente frente às demandas institucionais, organizacionais. Se, de um lado, pode-se considerar que o professor é um modelador da prática, “há que se reforçar que o docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa”. (SACRISTÁN, 1999, p. 74) A lógica da prática só começa a ser desvelada a partir da consideração desse lugar que o docente “escolheu” ou foi escolhido para ocupar. E essa lógica será um dos componentes a tensionar e configurar a construção dos saberes. São componentes de sua relação com os saberes.

Tenho notado alguma dificuldade entre professores em perceber o sentido que costumo atribuir à prática pedagógica ou mesmo aos saberes pedagógicos. Percebo que há uma certa tendência a considerar como pedagógico apenas o roteiro didático de apresentação de aula, apenas o visível dos comportamentos utilizados pelo professor durante uma aula. No entanto, a prática pedagógica é mais ampla e organiza as possibilidades e limites da prática docente.

Considero interessante especificar alguns dos princípios que tenho vislumbrado como organizadores da uma prática pedagógica e que estão fundamentando o conceito de saberes pedagógicos que trago à discussão:⁴

a) As práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas, e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático de formas e meios variados. Na práxis, a intencionalidade rege os processos. Para a filosofia marxista, a práxis é entendida como a relação dialética entre homem e natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo. Realce-se, portanto, que a práxis permite ao homem conformar suas condições de existência, trans-

4 Ver Franco (2015c).

condê-las e reorganizá-las. Essa dialética carrega a essencialidade do ato educativo: intencionalidade coletivamente organizada e em contínuo ajuste de caminhos e práticas. Talvez o termo mais adequado seja o da insistência. 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 esse aluno estabelece com o saber; mudar o enfoque didático, as abordagens de interação, os caminhos do diálogo. A análise da interação entre intencionalidades e práxis cria uma condição favorável à construção de saberes pelo próprio sujeito. No entanto, é preciso um papel ativo de construção e compromisso com a intencionalidade pedagógica. Os saberes não se constituem distantes da intencionalidade. São inerentes a ela.

b) As práticas pedagógicas caminham por entre resistências e desistências; caminham numa perspectiva dialética, pulsional, totalizante. Quando o professor chega a um momento de produzir um ensino em sala de aula, muitas circunstâncias estão presentes: desejos, formação, conhecimento do conteúdo, conhecimento das técnicas didáticas, ambiente institucional, práticas de gestão, clima e perspectiva da equipe pedagógica, organização espaçotemporal das atividades, infraestrutura, equipamentos, quantidade de alunos, organização dos alunos, interesse dos mesmos, conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores – enfim, muitas variáveis estão ali presentes. Muitas delas induzem a uma boa interação e bom interesse e diálogo entre as variáveis do processo: aluno, professor e conhecimento, vistos na perspectiva de Houssaye (1995) como o triângulo pedagógico. Como atua o professor? Como aproveita os condicionantes favoráveis e anula os que não ajudarão na hora? Tudo exige do professor reflexão e ação. Tudo exige dele um comportamento comprometido e atuante. Tudo nele requer diferentes e ampliados saberes. As práticas impõem posicionamento, atitude, força e decisão. Fundamentalmente, é exigido do professor trabalhar com as contradições.

Como está o professor preparado para tal? A ausência da reflexão, o tecnicismo exagerado, as desconsiderações dos processos de contradição e de diálogo podem resultar em espaços de engessamento das capacidades de discutir, propor e mediar concepções didáticas e fundamentalmente mobilizar os saberes pedagógicos. Nessas situações que impõem a ausência de reflexão, os saberes não germinam; reproduzem-se fazeres.

c) A prática pedagógica produz saberes. Só a ação docente realizada como prática social pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino. Tudo é mediado pelos saberes pedagógicos; ou seja, saberes que permitem ao professor a leitura e a compreensão das práticas e que lhe permitem colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias dessa prática, dando-lhe possibilidade de perceber e auscultar as contradições e, assim, poder melhor articular teoria e prática. É possível, portanto, falar em saberes pedagógicos como sendo saberes que possibilitam aos sujeitos construir conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação dessas mesmas práticas.

d) O saber pedagógico se constitui pelo próprio sujeito. Como já afirmamos, um saber só se constitui a partir do próprio sujeito. Assim, a formação de professores deverá investir em processos de formação de sujeitos críticos e reflexivos. Se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática. Não basta fazer uma aula; preciso saber por que tal aula se desenvolveu daquele jeito e naquelas condições. Ou seja: é preciso a compreensão e leitura da práxis. Quando um professor é formado de modo não reflexivo, não dialógico, desconhecendo os mecanismos e movimentos da práxis, ele não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. Ele desistirá e replicará fazeres. O sujeito professor precisa ser dialogante, crítico e

reflexivo. Para a construção de saberes, é fundamental que o professor tenha consciência das intencionalidades que presidem sua prática. Sintetiza-se com a afirmativa de Imbert (2003, p. 27): “o movimento em direção ao saber e à consciência do formador não é outro senão o movimento de apropriação de si mesmo”.

e) As práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões, de posições, e se transformam pelas contradições. As práticas se exercem na interação de sujeitos, de outras práticas e de intencionalidades. O professor não pode desconsiderar as especificidades dos processos pedagógicos e tratar a educação como produto e resultados, numa concepção assim tão ingênua da realidade. O componente pedagógico, que se caracteriza por reflexão e dialogicidade, não encontra espaço de possibilidade nos processos em que se pasteurizam a vida e a existência, não deixando lugar para o imprevisível, para o emergente, para as interferências culturais, para o novo. É sempre bom realçar: a docência implica sempre tomadas de decisões; a aula não pode ser engessada em modos de fazer; o pensamento crítico, voltado às intencionalidades do projeto pedagógico, deve ser o norteador dos ajustes e das reconstruções da prática. É no pensamento reflexivo sobre a prática que o professor ajusta procedimentos e constrói conhecimentos sobre ela.

f) As práticas pedagógicas estruturam-se em mecanismos paralelos e divergentes de rupturas e conservação. À medida que diretrizes de políticas públicas consideram a prática pedagógica como mero exercício reprodutor de fazeres e ações externas aos sujeitos, a prática continuará inadequada aos processos educativos. A prática não muda por decretos ou por imposições, mas pode mudar quando houver o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática. Sabe-se que a educação é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialeticidade entre homem, mundo, história e circunstâncias. Sendo um processo histórico, a educação não poderá ser vivenciada através de práticas que desconsideram sua

especificidade. É essa especificidade que requer saberes pedagógicos, dialogantes e ajustados às circunstâncias.

g) As práticas pedagógicas movimentam-se na dialeticidade. Realço a necessidade da consideração do caráter dialético das práticas pedagógicas, no sentido de considerar que a subjetividade constrói a realidade e esta modifica-se através da interpretação coletiva. A educação permite sempre uma polissemia em sua função semiótica, ou seja, nunca existe uma relação direta entre o significante observável e o significado. Assim, as práticas pedagógicas serão, a cada momento, expressão do momento e das circunstâncias atuais. Serão sínteses provisórias que se organizam no processo de ensino. As situações de educação estão sempre sujeitas às circunstâncias imprevistas, não planejadas e, dessa forma, os imprevistos acabam redirecionando o processo e, muitas vezes, permitindo uma reconfiguração da situação educativa. Portanto, o trabalho pedagógico requer espaço de ação e de análise ao não planejado, ao imprevisto, à desordem aparente, e isso deve pressupor a ação coletiva, dialógica e emancipatória entre alunos e professores. Toda ação educativa é carregada de intencionalidade que integra e organiza sua práxis, confluindo, de maneira dinâmica e histórica, tanto as características do contexto sociocultural como as necessidades e possibilidades do momento, as concepções teóricas e a consciência das ações cotidianas, num amalgamar provisório que não permite que uma parte seja analisada sem referência ao todo, nem este sem ser visto como síntese provisória das circunstâncias parciais do momento.

É por isso que reafirmo que práticas pedagógicas requerem do professor adentrar na dinâmica e significado da práxis, de forma a poder compreender as teorias implícitas que permeiam as ações do coletivo de alunos. A prática precisa ser tecida e construída a cada momento e a cada circunstância; daí a importância de se conhecerem as relações do sujeito com o saber.

As práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir as experiências,

vivências e atividades que são consideradas fundamentais para aquele estágio de formação do aluno e, através desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. O professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, deverá saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporar na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se considera necessário para o momento pedagógico do aluno. Como fazer? Recorro aos saberes pedagógicos.

OS SABERES PEDAGÓGICOS

Apoiando-me em estudos de Houssaye (1993, 1994, 1995), Soëtard (2004) e Franco (2001), reafirmo ser a pedagogia o espaço dialético para a compreensão e a operacionalização das articulações entre a teoria e a prática educativa. Assim, não basta à pedagogia refletir ou teorizar sobre o ato pedagógico. Não basta à pedagogia, também, orientar ou muito menos prescrever ações práticas para a concretização das práticas educativas. Recorro às palavras de Houssaye (2004, p. 10, grifo nossos): “só será considerado pedagogo aquele que fizer surgir um plus na e pela articulação teoria/prática em educação”.

Se a pedagogia é tratada como tecnologia, ela não pode produzir saberes. Ela produz, ou melhor, reafirma e reproduz fazeres. Essa concepção da pedagogia como tecnologia é muito forte em nossa tradição escolar, dando sentido à concepção muito arraigada de que os saberes pedagógicos deveriam ser receitas de como se dar aula ou mesmo orientações prescritivas do fazer prático, compreensíveis a partir da racionalidade técnica, que menospreza o sujeito ativo, inquiridor e renovador de suas circunstâncias. Vamos reafirmar: saberes não podem ser confundido com fazeres.

O que, na realidade, difere um saber de um fazer? O fazer, decorrente do tratamento da prática enquanto tecnologia, será o exercício de uma ação mecânica, linear, inflexível, repetitiva. Para a reprodução de um fazer, não se necessita da articulação teoria e prática, não se requer um sujeito pensante

e reflexivo; exige-se apenas o refinamento do exercício da prática. É por isso que, muitas vezes, afirmo aos professores que o mero exercício docente nem sempre produz saberes pedagógicos. Anos e anos de magistério podem produzir apenas a experiência de reproduzir fazeres, no mais das vezes, caducos e estéreis. Quando essa prática for mecanicamente estruturada sob forma de reprodução acrítica de fazeres, ela não se transformará em saberes de experiência, pois a prática não foi vivenciada como práxis, não foi renovada e nem transformada com as águas da reflexão, da pesquisa, da história. Se não houver o exercício da práxis que renova e rearticula a teoria e a prática, não haverá espaço para a construção de saberes. Nesse caso, tempo de serviço não se transforma em saber da experiência, pois esse reproduzir mecânico é a-histórico e não cede espaço para a articulação dialética do novo e do necessário.

Nessa situação, teoria e prática distanciam-se, assim como sujeito e ação não dialogam. Lembremo-nos das aulas de décadas atrás: o professor reproduzia seus conhecimentos da mesma forma, do mesmo jeito, por anos e anos seguidos. Isso até fazia reproduzir a cultura de os alunos guardarem os cadernos de uma turma para outra. Sabia-se de antemão até os exemplos e os exercícios de que o professor se utilizaria e considerava-se que, quanto mais o professor reproduzia, mais apto ficava como professor.

Já um saber implica o exercício de uma prática reflexiva, comprometida, com sentido, com intencionalidade. Os saberes decorrem da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórico, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias. Na práxis, sujeito e realidade dialogam, se transformam e são por ela transformados. O importante a realçar é que os saberes produzem conhecimentos, porque, prenes de sentido, permitem e requerem a ação ativa e consciente do sujeito da ação sobre suas circunstâncias. Os saberes requerem a presença do sujeito intermediando a teoria com as condições da prática. Para tanto, os saberes não existem dissociados do sujeito, mas amalgamados a ele, enquanto sujeito autônomo, consciente, criador.

Saberes pedagógicos não são saberes das disciplinas pedagógicas. São saberes estruturados no pensamento crítico do sujeito ao decidir as questões de sua prática. Essas decisões baseiam-se em conhecimentos an-

teriores e, no entanto, antecedem a possibilidade de produção de novos conhecimentos sobre a prática. Para tanto, é fundamental que o sujeito esteja em condição de dialogar com as suas circunstâncias, de compreender as contradições que estão postas e de poder articular teoria e prática. É possível, portanto, falar em saberes pedagógicos como a possibilidade de criar, na prática, conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação dessas mesmas práticas.

Quem trabalha com formação de professores está cansado de verificar o desespero de professores frente ao próprio despreparo profissional. Saem da faculdade sem saber como organizar um bom começo de prática docente; saem dos cursos de formação continuada sem coragem de empreender mudanças na prática; ou seja, não conseguiram apreender saberes básicos e nem conseguem estar em processo de construção dos saberes pedagógicos.

Minha perspectiva é a de que os saberes pedagógicos só são possíveis em um sujeito que vai gradativamente assumindo uma posição política frente ao compromisso de ser professor, engajando-se criticamente em suas circunstâncias, cercando e acercando-se de sua realidade existencial, transformando-a em direção às suas intencionalidades. Assim assumido, esse sujeito vai fazer uso do necessário conhecimento didático, metodológico e cultural, servindo-se desse aparato teórico-prático para ir construindo em ação seus saberes disciplinares, didáticos e metodológicos. Quando se fala de professor pesquisador, é isso que se requer.

Saberes pedagógicos correspondem à capacidade de articular o aparato teórico-prático, de mobilizá-lo na condição presente e de organizar novos saberes a partir da prática. Essas capacidades estão presentes na forma como o sujeito relaciona-se com seu objeto de trabalho: a docência.

Para melhor firmar o que expresso, respaldo-me nas observações de duas pesquisadoras chilenas:

De nossa perspectiva, os saberes pedagógicos são uma estrutura articulada de concepções, fundamentos, experiências e metodologias que compõem o conhecimento do professor, dão identi-

dade ao seu quefazer e se incorporam e constroem na prática pedagógica.⁵ (ABRAHAM; LAVIN, 2004, p. 13, tradução nossa)

Assim, os saberes pedagógicos funcionam como saberes estruturantes do conhecimento profissional, que outorgam identidade ao docente e que vão se constituindo nos caminhos da prática. São saberes dialogantes, reflexivos e que, portanto, não cabem em pacotes prontos de cursos avulsos de formação.

Gosto sempre de realçar a fala contundente de Pimenta (1999, p. 26) ao dizer que o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer. E ainda reafirma: “não é senão sobre esta base que o saber, enquanto elaboração teórica se constitui”.

Muitos pesquisadores – dentre eles, Houssaye, Nóvoa e Pimenta – concordam que a base para a formação de docentes deverá ser o próprio fazer profissional, e Pimenta (1999) reafirma que os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Esses só se constituem a partir da prática, que os confronta e reelabora. Será necessário, portanto, que os processos de formação não exponham apenas os formandos à prática, mas que trabalhem os confrontos que a prática suscita.

Essas colocações reafirmam também que processos de formação não podem se realizar de forma abreviada, superficial, pois, trata-se de formar, nos futuros docentes, posturas de compromisso, de engajamento, de crítica e de envolvimento com o mundo e com a profissão.

CONSIDERAÇÕES

Quis, no texto, discutir que não há saberes senão pela apropriação do sujeito. Saberes decorrem de uma forma sua de interpretar o seu mundo. Por isso, saberes são singulares, e será preciso que o pesquisador, para

5 “Desde nuestra perspectiva los saberes pedagógicos son una estructura articulada de concepciones, fundamentos, experiencias y metodologías que conforman el conocimiento del docente, otorgan identidad a su quehacer y se incorporan y se construyen en la práctica pedagógica”.

compreender as práticas, procure conhecer e compreender as relações que o sujeito construiu com os saberes pedagógicos, docentes, didáticos e até experienciais. É essa apropriação pelo sujeito que quis discutir neste artigo para analisar os saberes pedagógicos: não há saber senão para um sujeito; ou seja, os saberes são construídos no sujeito e para o sujeito. A construção de saberes é processo, e não produto. É fruto de um trabalho de subjetivação do sujeito, e não algo que se incorpore de fora para dentro. É preciso o papel de reconstrução cognitiva do sujeito.

Em minhas pesquisas, tenho observado que compreender as relações que o professor possui com o saber didático-pedagógico e também as relações de seu saber com as finalidades sociais da educação compromete a sua forma de ser e estar professor.

Tenho compreendido, ainda, que os professores que se formam na pesquisa e se colocam como pesquisadores da prática conseguem construir novas relações com o saber pedagógico e assim, transformar suas práticas e ir ajustando-as às necessidades de cada momento pedagógico e que esse processo de compreender e transformar as práticas é um processo formativo de relevância, pois permite a construção de novos saberes pedagógicos.

O que as pesquisas têm reafirmado é que formação não se faz com discursos, mas com processos formativos que invistam na dimensão investigativa e crítica; não mais separando teoria e prática, mas mergulhando desde o início o aluno e o formador em situação de mediação dos confrontos da prática, buscando a significação das teorias. Só assim será possível fazer o exercício da racionalidade pedagógica: criar articulações cada vez mais profundas entre a teoria e a prática educativa, pelo exercício contínuo da dialogicidade, da politicidade e da reflexividade, na perspectiva freireana.

Saberes pedagógicos são saberes que o professor elabora a partir de sua prática, em processos dialogantes e dialéticos, que permitem a reorganização da prática e dos próprios saberes. Portanto, aquilo que antecede a possibilidade de produção de conhecimentos sobre a prática são os saberes pedagógicos, que permitem ao sujeito colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias, de compreender as contradições, de articular teoria e prática.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, M. N.; LAVIN, S. H. Los procesos de Formación Pedagógica en Instituciones Formadoras de Docentes. *Investigación Fondecyt*, PIIE, Chile, 1994.
- BEILLEROT, J. Rapport au savoir: origines et extension de la notion. In: BEILLEROT, J.; BOUILLET, A.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. *Savoir et rapport au savoir: elaborations théoriques et cliniques*. Bégédis: Éditions Universitaires, 1989. p. 165–202.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CHARLOT, B. Enseigner, former: logique des discours constitués et logique des pratiques. *Recherche et Formation*, Paris, n. 8, 1990.
- CHARLOT, B. *La question du rapport au savoir: convergences et différences entre deux approches*. *Savoirs*, Paris, n. 10, p. 37- 43, 2006. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2006-1-page-37.htm>. p. 37-43. Acesso em: 2 out. 2017.
- CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.
- FRANCO, M. A. S. *Pedagogia como ciência da educação*. 3. ed. Campinas: Cortez editores, 2012.
- FRANCO, M. A. S. *Observatório da prática docente: da compreensão/transformação das práticas aos fundamentos didático-pedagógicos*. São Paulo. 2013. Projeto de pesquisa e Relatório de Pesquisa Capes/CNPq.
- FRANCO, M. A. S. *Observatório da prática docente: um espaço para compreensão/transformação da prática docente*. São Paulo. 2015a. Projeto de pesquisa e Relatório de Pesquisa Capes/CNPq.
- FRANCO, M. A. S. *Pedagogia e prática docente*. 2. ed. São Paulo. Cortez. 2015b.
- FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v. 41, p. 601 - 614, 2015c.

FRANCO, M. A. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 97, p. 551-569, dez. 2016.

HATCHUEL, F. *Savoir, apprendre, transmettre*. L'orientation scolaire et professionnelle. Paris : Éd. La Découverte, 2005.

HOUSSAYE, J. (org.) . *La Pédagogie: Une Encyclopédie Pour Aujourd'hui*. Paris: ESF éditeur. 1993.

HOUSSAYE, J. (org.). *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris: Armand Colin. 1994.

HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, J; SOETARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: Artmed. 2004.

IMBERT, Francis. *Para uma práxis pedagógica*. Brasília, DF: Plano Editora. 2003.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
(Coleção Ciências da Educação)

PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SACRISTÁN, G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional de professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora. 1999.

SOËTARD, M. Ciência(s) da educação ou sentido da educação? A saída pedagógica. In: HOUSSAYE, J; SOËTARD, M; HAMELINE, D.; FABRE, M. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre, Artmed. 2004.

REFLEXÕES SOBRE O PLANEJAMENTO E ALGUMAS DE SUAS INTERFACES COM O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A AVALIAÇÃO

CELSO DOS SANTOS VASCONCELLOS

INTRODUÇÃO

Planejar, a rigor, é uma necessidade humana radical. Num longuíssimo processo filogenético, constituímo-nos enquanto espécie *Homo Sapiens Sapiens* – aquele ser que sabe que sabe – porque nossos antepassados remotos planejaram, projetaram. Não nascemos prontos, nem programados. Constituímo-nos como pessoa por nossa atividade, que inclui os procedimentos de projeto, não nos conformando com o que está dado, buscando o novo, transformando. Isso vale em termos individuais e coletivos. Se, enquanto seres simbólicos, temos ciência de que, por detrás de toda prática, sempre há uma representação mental, um entendimento, uma justificativa, uma ideia, um suporte reflexivo, uma teoria, podemos afirmar que, num certo sentido, planejar sempre planejamos – planejamento

implícito ou tácito. A grande questão é: com que rigor? Com que qualidade? O que transforma a realidade é a prática, não temos a menor dúvida disso. Mas não qualquer prática.

SOBRE O PLANEJAMENTO

CONCEITO, FUNDAMENTOS E CAMPOS

Planejar, enquanto processo – e não como ato isolado, pontual –, é antecipar mentalmente ações a serem realizadas numa pauta temporal de um futuro determinado – e de forma congruente com aquilo que se almeja e que se tem – para atingir finalidades que suprem desejos e/ou necessidades, em relação a determinada realidade, e agir de acordo com o antecipado.

Implica duas fases (ou subprocessos):

- **Elaboração:** a construção propriamente do plano;
- **Realização interativa:** a colocação em prática daquilo que foi planejado e o acompanhamento com a avaliação. Insistimos na realização interativa para superar um clássico problema: o professor/escola tem um planejamento e tem uma prática, só que a prática e o planejamento “não se conhecem”, pouco têm em comum, são justapostos. Vejam bem, não se trata de que “na prática, a teoria é outra”, e sim de que, na prática, a teoria é aquela que de fato incorporamos.

Planejar é diferente de refletir no sentido geral, pois, embora o planejamento inclua a reflexão, corresponde a um tipo particular de reflexão – pensar na ação a ser realizada no futuro. As ideias não mudam a realidade. Como afirmamos, o que muda a realidade são as ações. Todavia, para que as ações provoquem a mudança que desejamos, devem ser pautadas, guiadas, por determinadas ideias – além de outros elementos, como a base objetiva da existência (influência daquilo que é histórico-cultural), o contexto concreto da ação. É importante percebermos que existem muitas escolhas a serem feitas, decisões a serem tomadas, individual e/ou coletivamente. Se, efetivamente, abirmos mão do planejamento, lógicas exteriores vão se impor à escola.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o planejamento tem algumas exigências fundamentais que devem ser satisfeitas. Implica uma vinculação estreita entre análise da realidade (onde estamos?), projeção de finalidades (para onde queremos ir?) e elaboração de formas de mediação/plano de ação (o que fazer para diminuir a distância entre a realidade e a finalidade?).¹ Ressalta-se que, metodologicamente, a ordem em que as dimensões são tratadas não é relevante – se iniciamos pela realidade ou pela finalidade.² O importante é que o plano de ação – proposta de mediação – seja fruto da tensão entre a leitura da realidade e a projeção da finalidade. Por isso, quando não há empenho, seja na compreensão da realidade, seja na explicitação das finalidades, o processo de planejamento fica comprometido pela falta de tensão criativa (KUHN, 1987) para produzir um plano de ação transformador. Um problema relativamente comum é a mera justaposição de dados de realidade, objetivos e ações que não são próprios dos sujeitos que “planejam”, mas cópias de outros planos. Depois, se diz que “o planejamento não funciona”. Na verdade, isso é uma farsa metodológica, e não um autêntico processo de planejamento.

Além disso, o planejamento implica a realização em tempo determinado – seja de curto, médio ou longo prazo, porém devidamente explicitado. Elencar ações que não têm compromisso com sua colocação em prática, num determinado tempo, que não têm a ver com a realidade do âmbito da ação proposta e que não têm a ver com finalidades do âmbito da ação proposta não é planejamento. Pode ser sonho, delírio, elucubração, listagem de práticas, exercício de criatividade, tempestade de ideias, memória de práticas realizadas, conjunto de eventuais possibilidades de ação, cópia, exercício de caligrafia etc. – menos planejamento.

1 A rigor, são sete as dimensões da atividade humana como um todo: sensibilidade, motivo, realidade, finalidade, plano de ação, ação e avaliação. Para mais detalhes, ver o livro *Currículo: a atividade humana como princípio educativo*.

2 Na verdade, podemos até mesmo iniciar o processo de planejamento pela mediação, registrando algo que sabemos que funciona em nossa prática. Se o processo for sério, o sujeito – pessoal e/ou coletivo – vai, posteriormente, explicitar os dados da realidade que estão presentes e a finalidade que tem ao realizar aquela prática, mas que, até então, não estavam claros. Insistimos: o que importa é a tensão entre as dimensões.

Existem muitos campos possíveis do planejamento relacionado à educação. É importante destacar que todos eles estão/devem estar intrinsecamente relacionados.

Quadro 1 – Campos do planejamento educacional

Nível	Modalidade
Sistema de ensino	Planejamento educacional <ul style="list-style-type: none"> • Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Estadual de Educação (PEE), Plano Municipal de Educação (PME), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) Nacional • Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Proposta curricular da rede
Escola	Planejamento escolar/institucional <ul style="list-style-type: none"> • Projeto Político-Pedagógico (PPP), PDE Escola • Proposta curricular da escola • Planos setoriais
Sala de aula/ ambiente de estudo	Planejamento didático <ul style="list-style-type: none"> • Projeto de Ensino-Aprendizagem (PEA)/plano de curso/plano de estudo • Plano de unidade/sequência didática/projeto didático ou trabalho de projeto • Plano de aula
Pessoa	Planejamento pessoal <ul style="list-style-type: none"> • Projeto de vida (professor/aluno)

Fonte: elaborado pelo autor.

O planejamento escolar é um processo complexo porque a educação escolar é complexa. Não deve ser artificialmente complicado, marcado pelo “pedagogês”, para “impor respeito”, “marcar território” – na linha do “você sabe com quem está falando?”. Quanto mais “fácil” (aligeirado, banalizado) o planejamento, mais difícil será a concretização do planejado, aquilo que foi jogado no papel. Deve-se lembrar: o papel aceita qualquer coisa. A transformação da realidade exige, entre outras coisas, mediação simbólica qualificada.

Há ainda um complicador do planejamento em geral: uma vez desencadeada, a ação passa a fazer parte da “ecologia da ação” (MORIN, 2000, p. 61),

isto é, passa a interagir com outras ações já existentes – muitas vezes difíceis de serem percebidas previamente – ou com ações que são provocadas justamente pela ação desencadeada – reações de difícil previsão.

A educação escolar é importante e complexa demais³ para ser feita à base da repetição mecânica, da “tentativa e erro” ou do improviso. A escola deve primar por sua característica antropoplástica (JAEGER, 1979), formadora do *anthropos*.⁴

Podemos citar, então, as seguintes finalidades do planejamento: despertar e fortalecer a esperança na história como possibilidade, e não como fatalidade; ser um instrumento de transformação da realidade; resgatar a intencionalidade da ação, marca essencialmente humana, possibilitando a (re)significação do trabalho e 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; possibilitar a tomada de consciência e a ocupação – e, a partir disso, o avanço – da Zona de Autonomia Relativa (ZAR) da escola e do trabalho de sala de aula; racionalizar os esforços, o tempo e os recursos – eficiência e eficácia – utilizados para atingir fins essenciais do processo educacional; e diminuir o sofrimento.

Uma das funções básicas do planejamento é a produção de sentido: afinal de contas, o que estamos fazendo na escola, na sala de aula? Qual a finalidade maior de nosso trabalho? Que ser humano desejamos formar? Como vemos a realidade? O que vamos fazer para alcançar nossos objetivos? A atribuição de sentido é uma das necessidades humanas mais radicais. Como afirma Vygostsky (apud VEER; VALSINER, 1996, p. 29): “Claro que não se pode viver sem dar, espiritualmente, um sentido à vida.

3 Na escola contemporânea, temos a presença de todas as crianças/jovens (até por força de lei), por muitos anos – numa fase importantíssima da formação da personalidade – com jornadas cada vez maiores e ainda com a ampliação das suas funções.

4 Arte de plasmar o ser humano.

Sem filosofia (a sua própria filosofia de vida pessoal), pode haver niilismo, cinismo, suicídio, mas não vida”.⁵

Viver num mundo que faça sentido é a grande busca do ser humano. Poderíamos dizer que, como seres incompletos, inconclusos, de falta, temos muitas fomes – afeto, justiça, beleza, transcendência –, além da fome de comida e de palavra. Rubem Alves (1984), fazendo essa articulação, diz que precisamos de “palavras para comer”. Desde muito cedo, cada ser humano, inserido no universo social, busca atribuir sentido ao mundo em que vive. O comportamento típico da inteligência é o de atribuir sentido. Como nos diz o professor Oswaldo Giacóia Junior (2007), “o insuportável não é a dor, mas a falta de sentido da dor, mais ainda, a dor da falta de sentido”. O planejamento, ao articular análise da realidade, projeção de finalidades e plano de ação, possibilita que os educadores e educandos atribuam sentido ao conjunto de suas práticas.

Projeto Político-Pedagógico

As estruturas que vamos construindo na escola, os dispositivos pedagógicos que vamos elaborando são, antes de tudo, a concretização dos avanços que conseguimos, portanto, pontos de apoio para avançarmos ainda mais. Ao mesmo tempo, permitem que não precisemos “reinventar a roda” ou tenhamos de ficar na dependência da boa vontade individual, do humor momentâneo do outro. Não há estrutura ou dispositivo que garanta por si um bom trabalho educativo. Por outro lado, as estruturas e os dispositivos não são neutros: facilitam determinadas práticas e dificultam outras.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP), antes de tudo, é uma espécie de carta de princípios na qual, coletivamente, é expressa uma matriz axiológica, um conjunto de valores básicos que deve orientar as práticas, a maneira de ser da escola. A questão dos valores é absolutamente fundamental, uma vez que não é possível pensar-se com rigor a existência humana sem um conjunto de valores de referência. Pode-se questionar a relevância dos va-

5 Em carta para Levina, datada de 16 de julho de 1931.

lores assumidos, sua consistência ou seu grau de coerência, mas não sua presença na vida concreta das pessoas e das instituições. Valor é um fim, algo para o qual a ação humana pode e deve se dirigir, aquilo que “vale a pena”; valor é o que dá sentido à atividade e, no limite, à vida.

O PPP é o plano global da instituição; é uma espécie de documento de identidade, a referência maior de todas as atividades que se dão na escola. É a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo que se objetiva e se aperfeiçoa na caminhada (através da avaliação), a partir de uma clara intencionalidade (marco referencial), de uma leitura crítica da realidade (diagnóstico) e da definição da ação educativa que se vai realizar (programação), para diminuir a distância entre o que desejamos e o que estamos sendo.

Quadro 2 – Visão geral da elaboração do PPP

Partes	Significado	Função
I-Marco referencial 1. Marco situacional 2. Marco filosófico 3. Marco operativo	Ideal O que desejamos. Tomada de posição: explicitação das opções e dos valores assumidos Posicionamento: • Político • Pedagógico	• Tensionar a realidade no sentido da sua superação/ transformação • Fornecer parâmetros, critérios para o diagnóstico
⇕	⇕	⇕
II-Diagnóstico Pesquisa + análise ⇕ Necessidades	Busca das necessidades A partir da análise da realidade e/ ou da comparação com o ideal, saber a que distância estamos do desejado	• Conhecer a realidade • Julgar a realidade • Chegar às necessidades radicais e coletivas
⇕	⇕	⇕
III-Programação • Ação concreta • Linha de ação • Atividade permanente • Norma	Proposta de ação O que é necessário e possível ser feito para diminuir a distância	• Decidir a ação para diminuir a distância em relação ao ideal desejado

Fonte: elaborado pelo autor.

O PPP, portanto, é a sistematização das opções, da visão de realidade, dos valores, do horizonte compartilhado, bem como das ações a serem desencadeadas para realizá-lo a partir da realidade em que a escola se encontra. Como “carteira de identidade” da escola, só que não estática ou formal, mas viva, dinâmica; é constituído por finalidades, leitura de realidade e planos de ação, além da ação e da avaliação. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição no processo de transformação, na medida em que expressa o compromisso do grupo com uma caminhada.

O PPP ganha força nas ciências da educação a partir da tomada de consciência da escola como unidade de mudança. A referência básica de alunos, pais e professores é a sua escola. É a partir daí que as mudanças na prática educativa podem começar a ocorrer. Todavia, isso não vai se dar de forma espontânea, o que demanda a construção coletiva do projeto.

Apontamos as seguintes finalidades mais específicas do PPP: ser elemento estruturante da identidade da instituição; possibilitar a gestão democrática da escola: ser um canal de participação efetiva; mobilizar e aglutinar pessoas em torno de uma causa comum, gerando solidariedade e parcerias; dar um referencial de conjunto para a caminhada; ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola; resgatar a autoestima do grupo: fazê-lo acreditar nas suas possibilidades de intervenção na realidade; aumentar o grau de realização/concretização – e, portanto, de satisfação – do trabalho; possibilitar a delegação de responsabilidades; ajudar a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente; colaborar na formação dos participantes; ajudar a concretizar uma educação de qualidade democrática, uma escola que faz diferença, qual seja, na qual há efetiva aprendizagem, desenvolvimento humano e alegria crítica (*docta gaudium*) de todos.

O projeto é uma espécie de “carta de garantia” para o aluno e sua família, pois, com ele em mãos, pode questionar a coerência de cada prática da instituição – assim como pode ser questionado.

Enquanto o grande “guarda-chuva”, o PPP é referência para todos os outros projetos e práticas no interior da instituição que planeja. De fato, há um enorme conjunto de ações, iniciativas e práticas da escola que pre-

cisam ser pensadas previamente: distribuição das turmas, horários das aulas, conselho de escola, conselho de ciclo, critérios para utilização e reorganização dos espaços e tempos, projetos que envolvem a escola como um todo, critérios para utilização dos recursos didáticos – brinquedos, jogos, informática, livros –, reuniões de pais, arranjo físico das carteiras em sala, festas e celebrações, hora-atividade, materiais dos alunos, representantes de classe, monitoria dos alunos, atividades extraclasse, regras de convivência da escola, orientações para trabalho com inclusão, revisão dos critérios de encaminhamento de alunos para serviços especializados, participação dos educadores nos espaços de formação etc.

Seja pela confiança nos anos de experiência, seja pelo aperto do tempo, é muito comum os educadores discutirem, no planejamento do início do ano, as atividades que realizarão, sem refletir com mais vagar sobre a finalidade – que estaria relacionada ao marco referencial (para quê) – e a justificativa ou necessidade – que estaria relacionada ao diagnóstico (por quê) – daquilo que se vai fazer. É provável que essa concessão metodológica tenha seu preço. Uma prática que pode ajudar é, diante da proposta de ação – exemplo: Festa Junina –, fazer as perguntas básicas: por quê? Para quê? E, inclusive, registrar as respostas junto com a proposta a fim de possibilitar o resgate de seu significado, superando também práticas que eram feitas “só por inércia” – “Sempre fizemos isto”.

Trabalho coletivo constante

Para avançarmos em nossos objetivos e para criarmos as condições de concretizar o que foi planejado, o trabalho coletivo constante – reunião pedagógica semanal, hora-atividade, Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), Aula De Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) etc. – é imprescindível, uma vez que possibilita a troca de saberes/experiências e sugestões; a participação do grupo nas decisões e elaborações de atividades; a abertura para o diálogo; a consciência de que podemos aprender com outras pessoas; a socialização de atividades ou propostas de trabalho; o trabalho de estudo de casos; a responsabilização coletiva, visto que o educando é da

escola; o saber contextualizado; todos os professores planejarem, executarem e avaliarem juntos; a participação efetiva dos educadores na gestão da escola; o planejamento do dia a dia (reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem); e a ecologia das ações – para que a iniciativa de um não acabe por anular a de outro, por falta de conhecimento e interação.

Em termos de estrutura, as reuniões devem ser sistemáticas; fazer parte do contrato de trabalho do professor (remuneradas); ter a participação dos professores e da direção; ser coordenadas pela coordenação pedagógica; ser um espaço de tomada de decisão coletiva.

As tarefas a serem realizadas nas reuniões devem ter como referência maior a prática pedagógica, implicando reflexão, partilha, sistematização, estudo, avaliação, (re)planejamento e celebração (da vida, das conquistas do grupo).

Projeto de ensino-aprendizagem

A observação direta do cotidiano escolar – assim como diversas pesquisas de campo – revela práticas bastante significativas, avanços e conquistas pedagógicas. Todavia, revela também muita dor, sofrimento, angústia por parte de professores e alunos. Sabemos que o que nos dilacera não é só a carga de trabalho, mas, sobretudo, a falta de sentido do trabalho. Uma das contribuições básicas do planejamento é, justamente, ajudar a sofrer menos – “Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana” (BRECHT, 1991) –, realizar mais, resgatar a potência, a alegria. (ESPINOSA, 1979) Nessa medida, o planejamento é uma mediação para a preservação (ou resgate) da saúde do educador.

O planejamento do trabalho de sala de aula, o PEA – também chamado de plano de ensino, plano de curso, plano didático, plano de trabalho, plano de estudos –, tem importante papel na atividade docente e discente. Entre os vários níveis de planejamento educacional, esse é um dos mais próximos da prática do professor e dos alunos. Costuma ser organizado para um determinado período (semestre, ano, ciclo), sendo mais detalhado no decorrer do processo.

O núcleo duro, digamos assim, da elaboração do planejamento de ensino-aprendizagem é composto por aquelas três dimensões teórico-metodológicas que, embora perfeitamente interligadas, são irreduzíveis. Cada uma corresponde a um aspecto essencial do planejamento não contemplado pela outra:

- análise da realidade (onde estamos?);
- projeção de finalidade (o que queremos?);
- elaboração do plano de ação (o que fazer para, saindo de onde estamos, atingir o que queremos?).

Uma das manifestações da interligação das dimensões é a recorrência. Isso significa que cada uma delas pode ser mais bem definida num processo de aproximações sucessivas, e não necessariamente numa sequência linear – por exemplo: primeiro, teria de se esgotar a análise da realidade para só depois explicitar a finalidade.

Em termos mais específicos, vemos as seguintes finalidades do PEA: possibilitar a reflexão crítica do professor sobre sua prática (nesse sentido, é um instrumento de autoformação); elaborar um plano seriamente é uma maneira de nos conhecermos melhor; aumentar a alegria, o grau de realização/concretização (satisfação) do trabalho; desfrutar do prazer de conhecer a realidade do campo de intervenção e de concretizar aquilo que foi planejado; organizar a proposta de atividade de ensino; potencializar a contribuição do professor; não basta o docente saber muito sobre o conteúdo a ser ensinado, é preciso resgatar o movimento conceitual – história do conceito, sua gênese e desenvolvimento – e organizar a exposição, a apresentação, o fluxo da expressão sobre o objeto de conhecimento para favorecer a aprendizagem; ser um instrumento de comunicação com os colegas, com a equipe escolar, com os alunos, pais e comunidade; o trabalho do professor tem uma dimensão coletiva, portanto, a explicitação da proposta de trabalho é relevante para possibilitar a articulação sistemática e crítica com os colegas; particularmente, com os alunos, há um papel muito importante enquanto expressão do “contrato de trabalho”; favorecer a pesquisa sobre a própria prática; possibilitar o melhor uso dos recursos;

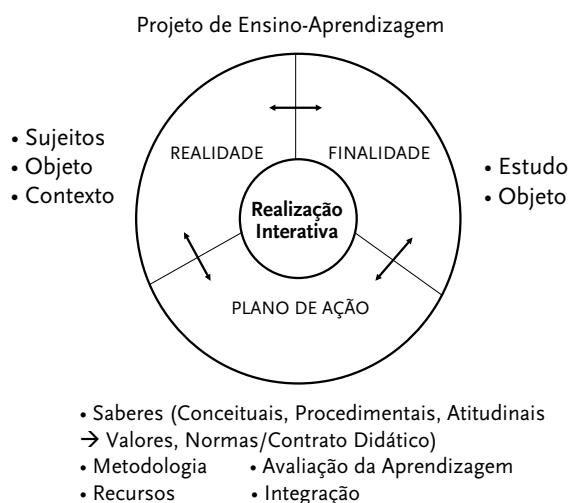
dar maior segurança ao professor; favorecer o processo de avaliação emancipatória tanto da aprendizagem quanto do ensino; superar a expropriação a que o professor foi submetido em relação à concepção e ao domínio do seu quefazer – contra o desperdício da experiência –, resgatando sua condição de sujeito de transformação; ajudar a concretizar a educação de qualidade democrática, uma escola que faz diferença: efetiva aprendizagem, desenvolvimento humano pleno e alegria crítica (*docta gaudium*) de cada um e de todos.

A ressignificação do planejamento só se completa pela prática, qual seja, pelo vivenciar sua eficácia: aquilo que “foi para o papel” acontece e ajuda a mudar a realidade quando o projeto é, de fato, uma referência para a atuação.

Elaboração do PEA

Em termos de elaboração, não há um caminho único para o professor construir seu projeto de ensino: pode partir de alguns dados da realidade ou de alguns objetivos; colocar no papel aquilo que vem à cabeça, sem preocupação maior de sistematização; deixar o inconsciente, a intuição e a sensibilidade trabalharem um pouco. Depois, começa a organizar as ideias, confrontar; daí vão surgindo alguns elementos do plano de ação. É um processo recorrente, no qual não há uma gênese absoluta. O registro possibilita tomar consciência, sistematizar, criticar e superar.

Figura 1 – Dimensões do PEA



Fonte: elaborada pelo autor.

O importante na elaboração é chegar ao confronto crítico entre as dimensões metodológicas básicas – realidade, finalidade, plano de ação –, por exemplo: as propostas de ação são coerentes com a realidade e com os objetivos visados ou há uma mera justaposição?

Feita uma primeira elaboração, o professor a leva para a sala de aula como uma orientação geral, que vai ser completada ou revista a partir do conhecimento da turma, da apresentação da proposta, da discussão e negociação com os alunos.

De um ano para outro, o professor inova, responde aos apelos da realidade, mas sem desprezar a cultura pedagógica acumulada, aquilo que ainda é válido da prática de sala de aula. Dessa forma, supera tanto as “folhas amareladas” (todo ano é a mesma coisa) quanto à ditadura da novidade (todo ano tudo deve ser diferente).

O planejamento é uma maneira de nos (re)apropriar do trabalho. De um modo geral, há uma tendência de o professor ser um mero objeto de um processo. O planejamento é um caminho para ele se aproximar, retomar a sua autoria. “Mas existe um currículo preestabelecido...” – isso é um fato. Todavia, a existência de uma proposta curricular preestabelecida não significa que o professor simplesmente tenha que segui-la cegamente. Tomemos como exemplo um professor de Matemática do 6º ano. Considerando que o tripé básico do planejamento é realidade, finalidade e plano de ação, aquele rol de conteúdos que normalmente são trabalhados em Matemática no 6º ano entraria em que parte do PEA? Como um dado de realidade, como uma finalidade que quer atingir ou como um plano de ação? É muito comum os professores acharem que deve entrar no plano de ação. Ora, se o professor simplesmente toma aquele bloco de conteúdos e lança-o no plano de ação, estará abrindo mão do seu papel de planejador, do seu papel de professor.

Em princípio, aqueles saberes que normalmente são trabalhados no 6º ano entram como um dado de realidade, já que, até o momento do processo de planejamento do professor, isso é o que são: um dado de realidade. Agora, a partir de outros elementos da realidade e a partir das finalidades que tem, irá decidir o quê e como daquele bloco irá para o plano de ação.

Por exemplo, o professor assume uma classe e está sabendo que alguns saberes previstos para o 5º ano não foram trabalhados. Ele não é professor de conteúdo; é professor de aluno. Então, fará as devidas adequações. O seu plano de ação efetivo poderá contemplar aqueles saberes previstos no todo, na parte, aqueles saberes podem ser reduzidos, podem ser ampliados, ter a ênfase modificada, alterar a ordem etc. Então, mesmo num sistema, digamos, padronizado, num sistema de um currículo previamente definido, existe sempre essa ZAR do professor, esse seu grau de liberdade em que se faz autor, se faz sujeito do processo educativo, e não um mero executor.

O pano de fundo desse processo de construção do PEA é o PPP da instituição, bem como o trabalho coletivo constante – as reuniões pedagógicas semanais, a hora-atividade –, em que o plano é partilhado, discutido, articulado interdisciplinarmente, avaliado e reformulado.

Em relação aos saberes, os professores estão atentos às suas diferentes modalidades: conceitual, procedimental e atitudinal.

O que tem acontecido com muitos professores que já avançaram é terem o PEA como uma referência geral. Depois, no cotidiano, na medida em que vai trabalhando com projetos temáticos, temas geradores, complexos temáticos, o plano de ensino serve como um elemento de confronto, para ver se seus pontos básicos estão sendo, de alguma forma e em algum momento, contemplados. Há uma prática que costuma ser muito interessante dos professores da educação infantil e, sobretudo, da primeira fase do ensino fundamental, que é o semanário, no qual é feita a programação mais detalhada do trabalho a ser realizado na semana. Algumas redes de ensino já articulam também o PEA com o diário de classe, que passa a ter uma função de autêntica referência e registro da caminhada, para além do seu caráter de controle formal e burocrático.

Uma das maiores demandas que os docentes costumam apresentar em relação aos planos de ensino é quanto ao como interessar os alunos. Ora, é preciso reconhecer que o projeto de ensino, enquanto tal, não tem esse poder, uma vez que, para favorecer a motivação na esfera que cabe ao professor, há vários fatores: conhecimento da turma, domínio do objeto de conhecimento, domínio das teorias de aprendizagem, conhecimento de técnicas de ensino,

disposição pessoal para o ensino, estar inteiro na atividade, não ter preconceito em relação aos alunos, criação de clima favorável para a aprendizagem em sala de aula etc. Por outro lado, depende também das condições objetivas disponíveis. O que o planejamento faz é justamente apontar essas várias necessidades, lembrar, através de sua própria estrutura, como tais aspectos são importantes, funcionando como uma espécie de orientação do que é preciso para um bom trabalho. Suas dimensões metodológicas apontam o arcabouço; todavia, quem deve preenchê-lo é o professor – e o aluno. Se o docente tem um rol significativo de competências, o projeto ajuda efetivamente; caso contrário, apenas indica necessidades a serem supridas.

Trabalho por projetos

Inicialmente, cabe destacar que diferentes denominações são utilizadas para esta atividade pedagógica: pedagogia de projeto, método/metodologia de projetos, trabalho por/com projetos, projetos de trabalho, procedimentos de projeto. Algumas inclusive podem até induzir a erro de entendimento, como projeto didático (confusão com PEA) ou projeto educativo ou projeto pedagógico (confusão com PPP).

Podemos citar ainda como perspectivas correlatas: Centro de Interesse (Decroly), Estudo do Meio, Solução de Problemas, Unidade Didática (EUA), Complexos Temáticos (Pistrak), Atelier/Oficina (Freinet), Mapas Conceituais (Novak), Abordagem Reggio Emilia, Temas Geradores (Freire), Fazer a Ponte (J. Pacheco) etc.

Qual o sentido de trabalhar com projetos? O trabalho por projetos visa superar alguns problemas básicos do ensino mecanicista:

- Mobilização do sujeito (*versus* estudar algo porque “tem que” estudar, porque faz parte do programa, porque “chegou a hora”, porque está na “árvore do conhecimento”). No trabalho por projetos, o educando vai atrás de algo que faz sentido para ele. Em termos de construção de significado, há uma grande diferença entre partir de um conteúdo preestabelecido de uma determinada disciplina e partir de uma situação-problema;

- Atividade do educando (*versus* passividade ou ação alienada). A construção do conhecimento não se baseia na exposição do professor, mas na pesquisa e interação do aluno com colegas e professor;
- Integração dos saberes (*versus* fragmentação: saberes são apresentados desvinculados das relações que os geraram; sujeito sabe uma coisa, sabe outra, mas não sabe a relação entre elas, o que daria o sentido);
- Dimensão formativa pelo exercício da liberdade (*versus* estar tudo predeterminado). O trabalho por projetos possibilita o escolher e o arcar com as consequências da escolha (responsabilidade). Isso, certamente, só pode acontecer quando há liberdade, que aliás tem um importantíssimo papel na mobilização para a aprendizagem.

O ensino verbalista, bancário, dá a sensação de que todos aprenderam tudo – já que o professor transmitiu a mesma mensagem para todos. No entanto, sabemos que se trata de um engodo, pois, pouco tempo depois, os alunos já esqueceram quase tudo – memória de curta duração –, uma vez que não houve efetiva construção do conhecimento.

– Possível roteiro para o trabalho por projetos:

- Sensibilização/problematização:

☒ O que se quer saber/fazer → Escolha do tema/assunto

A base do trabalho por projetos é precisamente a intrínseca busca de sentido que acompanha o ser humano. Não fosse essa busca, faltaria o impulso, o desejo de saber, que é o elemento dinamizador dos projetos.

- Constituição dos grupos de trabalho;
- Justificar opção feita;
- Elaboração de outras perguntas – detalhamento do que se quer saber/fazer e do que se sabe; negociação de objetivos. Esse momento de negociação da temática é importante seja para verificar a efetiva pertinência/interesse do que está sendo proposto, seja para envolver a todos;
- Plano de trabalho – estabelecimento dos procedimentos de trabalho; levantamento das possíveis fontes de pesquisa; marcação de

prazos. De um modo geral, não há tempo predeterminado; pode ser curta, média ou longa duração, de acordo com a complexidade do tema e do envolvimento da turma;

- Desenvolvimento/pesquisa;
- Síntese;
- Apresentação/ação;
- Avaliação: processual (ao longo das atividades, refletir sobre o percurso, reformular as ações ou o próprio projeto) e síntese (no momento em que o sujeito se considera preparado);
- Integração dos conhecimentos/globalização;
- Registro-síntese – surgimento de novos problemas a serem pesquisados. (VASCONCELLOS, 2017, p. 189)

O elemento disparador para o projeto pode ser uma dúvida da turma e/ou de um colega, um texto, livro, notícia, filme, peça, um passeio exploratório, alguma vivência em sala, um acontecimento na comunidade, uma provocação do docente ou projetos anteriores.

Em termos de modalidades de inserção do aluno no projeto, podemos ter:

- a) criação: quando o aluno propõe um projeto novo;
- b) reelaboração: quando o aluno entra num projeto já existente e o modifica;
- c) compartilhamento: quando o aluno passa a fazer parte de um projeto já existente.

E a modalidade “imposição”? A imposição pode acontecer em relação a uma prática didática, mas não a um projeto, pois nega um dos seus fundamentos básicos: a livre adesão do sujeito.

Quanto ao trabalho com a temática do projeto, as modalidades podem ser:

- a) todos os alunos com o mesmo tema;
- b) grupos com subtemas;

- c) grupos com temas diferentes;
- d) eventualmente, tema individual.

– Modalidades de utilização

Podemos identificar diferentes modalidades no uso de projetos na escola:

- Projeto didático autônomo: é um projeto localizado, que não tem a ver com dinâmica de trabalho pedagógico como um todo, seja da escola – exemplo: Projeto Cidadania; Projeto Lixo é um Luxo –, seja da disciplina/área: utilização de um ou outro projeto dentro da disciplina – exemplo: Projeto Nossa Cidade Antigamente; Projeto Feirinha de Compras; Projeto Brinquedo; Projeto as Cores da Vida;
- Disciplina(s) por projeto: a disciplina, a matéria como um todo, é organizada através de projetos;
- Currículo por projeto: a escola como um todo trabalha com projeto.
- Em grandes linhas, podemos dizer ainda que os projetos na escola podem visar o estudo (entendimento, busca de significação), a intervenção (chegar a uma ação de mudança da realidade) e/ou vivência (exemplo: valores).

– Alguns possíveis equívocos

- Trabalho com projeto representar uma forma de demissão do professor; o professor pode entender que não tem mais papel, desistindo do processo de ensino-aprendizagem no tempo em que acreditava em algo, não abria mão dos conteúdos; agora que perdeu os mapas, deixa os alunos escolherem o que quiserem;
- Deixar de trabalhar conteúdos essenciais, cair no espontaneísmo, não sistematizar; várias escolas que trabalham com projetos têm aqui um nó: não se garantir a aprendizagem dos alunos dos conceitos básicos;
- Projeto ser usado como estratégia de sobrevivência, forma de entreter os alunos (aula agradável).

E a avaliação?

Enquanto que, na cultura docente de grande parte dos professores, o planejamento é pouco valorizado, a avaliação, muito pelo contrário, é fortemente enfatizada. Lamentavelmente, no entanto, não pelo seu papel de qualificação das aprendizagens, mas muito mais pelo seu papel de controle de comportamento, em função de seu caráter classificatório e excludente – lógica da aprovação/reprovação. Aliás, não é só na cultura docente que o planejamento não é tão valorizado: isso ocorre também no âmbito da academia. Basta ver a enorme desproporção entre as pesquisas e publicações no campo da avaliação – difícil, mesmo para quem é da área, acompanhar – e do planejamento.

A avaliação da aprendizagem, apesar da aparência em contrário, com certeza, não é o elemento fundamental da educação escolar. Essa ideia de que a avaliação é a coisa mais importante advém do fato de que, no cotidiano, ela ocupa um espaço enorme, tanto em termos materiais – tempo, dispositivos, normas etc. – quanto simbólicos – para muitíssimos alunos e para alguns professores, a avaliação é aquilo que orienta de fato toda sua vida escolar. Só para lembrar de algumas práticas, temos: semanas especiais, dias especiais, horários especiais, papéis especiais, dificuldades especiais, comportamentos especiais, rituais especiais, conselhos especiais, assinaturas especiais dos pais, datas especiais para entrega, pedidos especiais de revisão, legislação especial, reuniões especiais com professores e pais, caderneta especial, ameaças especiais através da nota, rotulações especiais em função da nota, tratamento especial para os alunos de acordo com as notas que tiram, repetições especiais etc.

O essencial da escola são aquelas suas tarefas básicas: aprendizagem efetiva, desenvolvimento humano pleno e alegria crítica (*docta gaudium*) de cada um e de todos os alunos. A avaliação deveria estar a serviço do cumprimento dessa meta por parte da escola.

Que lógica é esta de aprovar ou reprovar uma criança nos anos iniciais do ensino fundamental? A criança não vai – não deve ir – para a escola para ser aprovada ou reproada, mas para ser ensinada, para aprender,

desenvolver-se, ser feliz. Há, em muitas cidades do Brasil – e também do exterior – leis proibindo que uma criança menor de dez anos ande sozinha no elevador, por não ter discernimento suficiente para agir em caso de emergência. Ora, uma criança não pode responder por andar sozinha no elevador, mas pode responder sozinha por sua não aprendizagem na escola, sendo reprovada. Que lógica é essa? A avaliação não é para punir ninguém, mas, se fosse para reprovar, onde ficaria o Estado, os meios de comunicação, os políticos, os dirigentes dos sistemas de educação, os sindicatos, a família, os gestores escolares, os professores? Por que só a criança assume a responsabilidade – e na forma de castigo – de algo que envolve tanta gente?

A avaliação deve propiciar a tomada de consciência dos seguintes aspectos:

- Avanços: a avaliação deve possibilitar ao sujeito – pessoal ou coletivo; aluno e/ou professor – apropriar-se dos seus acertos, pois, além de reforçar a positividade do caminho que se está fazendo, fortalece a autoestima e, assim, prepara novas aprendizagens (significa uma ampliação da zona de desenvolvimento proximal);
- Dificuldades: enquanto *Homo Sapiens Sapiens*, não nascemos prontos, nem programados; fazemo-nos por nossa atividade; ao agir, podemos acertar ou errar. Nosso erro pode prejudicar a nós mesmos, o outro e/ou o meio, daí a necessidade da tomada de consciência, bem como o compromisso com sua superação;
- Potencialidades: muitas vezes, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, o aluno revela aspectos que vão além dos objetivos previamente estabelecidos, além do certo ou do errado. Essa dimensão da avaliação corresponde àquela “histórica e ontológica vocação de ser mais” a que Paulo Freire se referia, àquele desejo que temos de cada dia nos tornarmos seres humanos melhores.

A avaliação, como uma das dimensões essenciais da atividade humana (VASCONCELLOS, 2017), permeia todo o planejamento. De forma mais explícita, está presente no PPP especialmente no diagnóstico, que

nada mais é que uma avaliação institucional. No PEA, como apontamos, é um dos seus elementos básicos.

Há muito o que fazer; existem muitas mediações possíveis, dentro das respectivas ZAR dos professores e da escola. Em função da lógica classificatória e excludente da avaliação, há o risco, por exemplo, no PPP – ou na análise da realidade do PEA –, de o diagnóstico tornar-se “diagnoutro”, qual seja, só se perceber limites, contradições, falhas no outro – especialmente na família, no aluno e no sistema. Já no planejamento didático, cabe um cuidado especial com as “profecias autorrealizantes de fracasso”, com os possíveis pré-conceitos construídos em relação a determinados alunos. Pelo contrário, uma das principais aprendizagens que os alunos devem (re)fazer na escola é: “Eu sou capaz”, qual seja, o fortalecimento de sua autoestima, o seu empoderamento para a aprendizagem – e para a vida. Tanto o planejamento quanto a avaliação devem estar a serviço disso.

SOBRE O PLANEJAR

A QUESTÃO DA POSTURA DO PROFESSOR

Infelizmente, para vários colegas, o planejamento ainda é visto como “colóquio flácido para acalantar bovinos” – conversa mole para boi dormir. De fato, se o que, efetivamente, guia o professor é a estampagem instrucionista que recebeu logo no início do ensino fundamental – e que a formação frágil que recebeu na academia não conseguiu “extrojetar” –, para quê planejar?

Historicamente, muitas foram – e ainda são – as distorções na prática do planejamento na educação e na escola: elaboração do plano de ensino como mera exigência burocrática; fazer para o outro (coordenação, secretaria), e não como instrumento de trabalho; o plano era entregue, engavetado, sem ser analisado por ninguém. O professor sequer ficava com uma cópia do plano; o plano não era retomado (não havia espaço coletivo constante de replanejamento – reunião pedagógica semanal, HTPC/ATPC); professor era cobrado autoritariamente em cima do que tinha escrito; não havia uma linha comum de trabalho em escola (PPP); caráter tecnicista dos planos; “venda

de fórmulas infalíveis” (exemplo: preenchimento do plano com “verbos de ação”, de acordo com uma certa taxonomia); dependência do livro didático; formação frágil do professor no campo da didática e do planejamento.

Um dos erros mais clássicos é esse de o “planejamento” ser para o outro, “para o papel”. Todo mundo já ouviu falar, por exemplo, de um professor de Literatura que, desconfiando de que a coordenação pedagógica nunca iria ler o seu plano, fez a capa do plano de Literatura, pediu o plano da colega de Matemática, tirou cópia, grampeou a capa do plano de Literatura no de Matemática e até hoje, passados não se sabe quantos anos, nunca ninguém reclamou. Ou seja, teve certeza de que aquele plano era só para “inglês ver”, só para entregar, para “cumprir tabela”.

Tudo isso, certamente e com razão, provocou – e provoca – muita resistência nos professores aos procedimentos de planejamento. Todavia, se a prática pedagógica já é difícil com planejamento, seria bem pior sem ele. O planejamento não é panaceia, mas um instrumento de luta.

O empenho no planejamento (querer) depende de o professor sentir:

– Necessidade de planejar:

- Complexidade da atividade: sentir que precisa da mediação simbólica mais elaborada para qualificar a ação e alcançar o que deseja; algo muito simples não pede um planejamento mais sofisticado;
- Responsabilização pelo resultado: sentir-se pessoalmente envolvido na obtenção do resultado esperado. Se o resultado só depende dos outros – como se não houvesse a ZAR do professor e da escola –, não há sentido planejar.

– Desejo de planejar:

- Estar vivo: desejar ser professor, querer realizar algo, desejar ensinar aquilo;
- Importância da atividade: convicção, compromisso, desejo efetivo que aquilo que se está planejando aconteça.

– Representação pessoal da possibilidade de planejar: do ponto de vista do empenho no planejar, a questão, em princípio, estaria resolvida

analisando o querer do sujeito, que é a “energética da ação”. (PIAGET, 1978, p. 13) Ocorre que, embora o poder não gere o querer, a representação que o sujeito/grupo que planeja tem sobre a possibilidade (poder) de sua realização acaba funcionando como uma espécie de fator modulador do querer, qual seja, aquilo que, inicialmente, era reconhecido pelo sujeito como importante e complexo pode ser ressignificado se ele passar a entender que não há viabilidade de sua realização. Esse é um elemento ao qual devemos prestar muita atenção.

- Planejabilidade da ação: aquilo pode ser planejado ou é complexo demais? É possível planejar algo quando existe uma certa regularidade (se for algo absolutamente aleatório, não tem sentido planejar) e, ao mesmo tempo e contraditoriamente, existe uma certa plasticidade naquilo que se planeja (se for algo totalmente imutável, também não há sentido planejar);
- Viabilidade da ação: seja da atividade que se está planejando, aquilo pode acontecer, seja da própria ação de planejar – exemplo: ter tempo na escola para o planejamento.

Com todas as mudanças que estão ocorrendo no mundo, em nosso país e no campo da educação, há uma urgência em se repensar a prática pedagógica. Pela primeira vez na história, a instituição escola está em risco de extinção e por diferentes frentes: desde a falta de professores para assumir as aulas, o avanço do ensino doméstico e a educação a distância até a violência contra os mestres e a depredação das instalações escolares. Ocorre que inovar não é nada fácil.

Muitos professores veem o planejamento como uma “camisa de força”, algo que iria cercear sua liberdade, restringir sua criatividade, inibir sua capacidade de improvisar e de inovar em sala de aula e na escola. Paradoxalmente, entendemos que é justo o contrário: para sair do “esquema escolar” – *imprinting* escolar instrucionista (VASCONCELLOS, 2017) –, da gramática escolar, do “piloto automático”, das quase milenares práticas instrucionistas, temos de planejar e muito bem. Caso contrário, somos devorados pelas estruturas existentes, pela incrível inércia da prática,

e acabamos caindo naquele caminho já tão trilhado e tão familiar a todos, mas que leva a resultados nefastos, seja em termos de aprendizagem, de desenvolvimento e/ou de realização dos alunos.

Improvisar não é tão fácil como parece inicialmente, justamente porque a ação do professor não vai se dar num campo novo, mas num espaço já fortemente configurado por formas de organização, rituais, normas, determinações, materiais e costumes. São muitas as pressões, mais ou menos explícitas: a expectativa dos pais, dos alunos, dos colegas do ano seguinte, dos colegas do mesmo ano, da coordenação pedagógica, da direção, de outras escolas, da Secretaria de Educação, do mercado de trabalho etc. Existem múltiplos elementos, artefatos e “mentefatos”, que nos levam a reproduzir, a repetir o que sempre fizemos: exigências legais, dias letivos, carga horária, organização dos alunos em classes, base curricular, programas, livros-texto, espaços, recursos, exigências de vestibulares, avaliações externas, exames etc. “A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos”. (MARX, 1986, p. 17) É claro que coisas boas acontecem sem planejamento; mas a probabilidade de que isso ocorra é muito pequena, sobretudo quando pensamos não em termos individuais, mas coletivos, e numa instância tão desafiadora como a educação escolar.

Um dos maiores desafios do planejamento escolar talvez seja justamente esse de resgatar a vitalidade, o significado, entender o planejamento como elemento de práxis, uma mediação metodológica que ajuda a fazer essa aproximação entre a teoria e a prática.

Zona de Autonomia Relativa (ZAR)

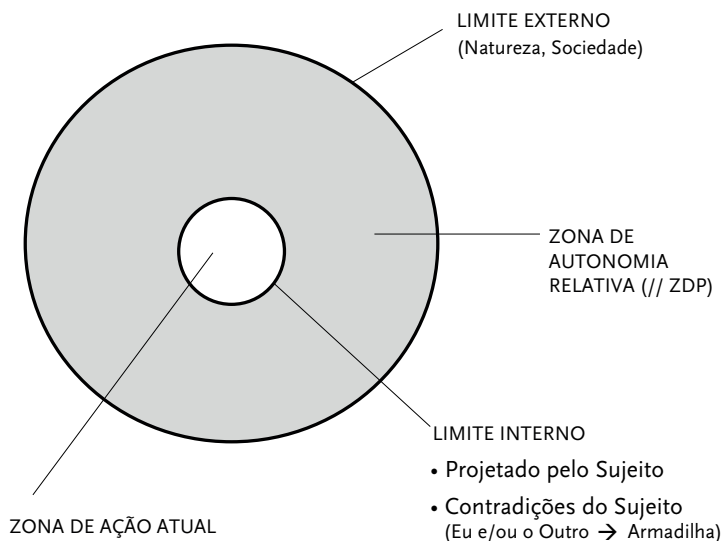
Existem limites que transcendem o sujeito, grupo ou instituição, uma vez que estão dados por fatores naturais ou sociais mais amplos. Sabemos dos limites de qualquer ser humano e de qualquer instituição: há um princípio de realidade a ser encarado. É preciso saber lidar com a nossa não onipotência: não podemos tudo. Lembramos aqui de fatores como a formação inicial disponibilizada aos professores, o salário, o número de alunos em sala de aula, a legislação, as normas, os limites de tempo,

espaço, recursos, o perfil da comunidade etc. Evidentemente, esses limites não são absolutos, mas históricos, o que significa que, de diferentes formas e em diferentes medidas, podem ser quebrados e superados, correspondendo mesmo a um autêntico compromisso com a conquista de uma educação de qualidade social.

Todavia, com muita frequência, o limite que limita efetivamente a ação dos sujeitos e da instituição não é esse externo, e sim um outro que tem a ver com a autolimitação e/ou com as contradições dos próprios sujeitos, individual ou coletivamente considerados.

Como vimos, o planejamento contribui para a tomada de consciência, a ocupação e o avanço da ZAR da escola, do trabalho de sala de aula. A ZAR é o espaço entre o limite externo – dado pela natureza e pela sociedade – e o limite interno – dado pela projeção imaginária e/ou pela efetiva contradição do sujeito/grupo – da ação do sujeito e/ou de uma determinada instituição. (VASCONCELLOS, 2017, p. 222)

Figura 2 – Zona de Autonomia Relativa



Fonte: elaborada pelo autor.

Normalmente, os educadores têm muito presentes os limites externos, e não se dão conta de que os limites internos são os que estão, em grande parte, restringindo a ação possível no momento. Quando tomamos consciência dos limites internos, isto é, aqueles sobre os quais temos controle de imediato, um conjunto de possibilidades de práticas se abre. A ZAR configura-se justamente como um espaço possível para se caminhar, para se iniciar um novo *curriculum* escolar.

A ZAR revela que já temos o que fazer, coisas que não só estão ao nosso alcance como também que, caso não as desenvolvamos, ninguém poderá fazê-las em nosso lugar – por exemplo, no momento da dificuldade do aluno em sala –, tendo, portanto, uma repercussão ética – atuar sobre um campo que é de nossa responsabilidade. Ao mesmo tempo, revela-nos que temos espaços para lutar contra a lógica maior que dificulta nossa prática. A ZAR mostra que a mudança não é fruto de condições ou pessoas “excepcionais”, mas de explorar possibilidades, o “ainda-não” (BLOCH, 2005), o “inédito viável”. (FREIRE, 1986)

Ressignificação do PPP

Em função das distorções históricas, cabe (re)conhecer, acolher e enfrentar as representações mentais – dúvidas, preconceitos – dos educadores em relação ao PPP.

Quadro 3 – Enfrentando argumentos contrários ao PPP

Argumento	Possível núcleo de bom senso	Possível contra-argumentação
É teórico.	De fato, a elaboração do projeto é um momento teórico-metodológico que demanda reflexão, diálogo, estudo, partilha, sistematização – não tem como ser “prática”.	Prática é o que vai ocorrer a partir da elaboração, de forma qualificada, consciente e crítica. Deve-se lembrar que o projeto, na perspectiva dialética, implica tanto a elaboração quanto a realização interativa, justamente para não ficar só em “palavras alusivas”.
É só “blábláblá”; não funciona, é fora da realidade, é perda de tempo.	Palavras bonitas que foram ditas e escritas e nunca colocadas em prática. Propostas feitas totalmente fora da realidade. Só um papel escrito não garante alteração da prática.	A concretização do projeto depende da qualidade política (grau de envolvimento e compromisso na elaboração e na realização do PPP) e da qualidade formal (rigor teórico-metodológico), além de algumas condições objetivas.
Na prática, a teoria é outra.	Na sua vivência, o professor já teve contato com vários discursos que pareciam desconhecer a realidade em que atua.	Por trás de toda prática, sempre há uma teoria. Que teoria irá pautar nossa prática? Vamos tomar consciência e optar ou seguir reproduzindo mecanicamente? Temos conhecimento dos níveis de consciência? Na prática, a teoria é aquela que de fato internalizamos, e não necessariamente aquela com que temos afinidade.
É muito complicado.	De fato, a construção de um PPP não é uma tarefa simples.	A educação escolar é uma das atividades mais complexas do ser humano. O rigor na elaboração do projeto apenas expressa isso. O projeto não deve ser artificialmente complicado só para ficar “um texto bonito”, para mostrar que a escola domina as novidades teóricas da pedagogia. Quem entendeu realmente é capaz de dizer de maneira simples – e não simplista. Esse deve ser o esforço da escola. A própria metodologia de construção, através da participação de cada um, ajuda a fugir das “formulações academicistas”, do “pedagogês”, das famigeradas citações seguidas de mais citações.

<p>É exigência da mantenedora.</p>	<p>Há mantenedoras que fazem exigência formal, burocrática.</p>	<p>Será que a atitude infantil, meramente reativa, por parte da escola é a mais adequada (“Não vamos fazer só porque a mantenedora está exigindo”)? O projeto faz sentido ou não? Se faz, vamos nos envolver independentemente de ser ou não exigência da mantenedora.</p>
<p>Sua construção é muito demorada.</p>	<p>Em algumas escolas, fica-se anos elaborando, o que provoca um grande desgaste.</p>	<p>É preciso colocar um limite de tempo para a elaboração do PPP.</p>
<p>Não temos condições de elaborar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivas: em muitas escolas, não se garantiu ainda o espaço de trabalho coletivo constante (reunião pedagógica semanal); em outras, sequer se pode parar para elaborar o projeto (“E os dias letivos?”). O professor trabalha em várias escolas para poder sobreviver. Há dificuldade de participação dos pais. • Subjetivas: a formação do professor, de um modo geral, é frágil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivas: questão de prioridade na gestão do tempo. De que adianta “não se perder tempo” (“Temos de cumprir os 200 dias, as 800 horas”) com a elaboração e, depois, perder-se quase todo o tempo administrando as crises e os conflitos advindos da falta de horizonte, de articulação? É um grande equívoco. É urgente cuidar da remuneração dos profissionais da educação. Sempre há um grupo de pais dispostos a participar. • Subjetivas: a metodologia participativa de elaboração do PPP parte de onde os sujeitos estão. O próprio processo de construção é formativo, na medida em que as concepções iniciais serão problematizadas, discutidas e superadas.
<p>Já temos o regimento, para quê mais um papel?</p>	<p>O regimento tem uma função importante de dar sustentação formal, legal, ao funcionamento da escola.</p>	<p>São elementos com funções bem diferentes. O projeto é/deve ser o norteador do regimento. Sabemos que, em algumas escolas, o regimento foi feito antes do PPP. O risco é a escola, ao elaborar (ou refazer) o PPP, ficar presa ao regimento anterior. O processo deve ser inverso: elaborar o PPP e depois refazer o regimento para dar base legal ao projeto. O regimento deve estar a serviço do PPP, e não o contrário.</p>

<p>Já temos o projeto; só não está sistematizado.</p>	<p>Sempre existem ideias pautando as práticas.</p>	<p>Será que existe “o” projeto ou “os” projetos? Quando não está sistematizado, quando não há documento de referência construído coletivamente, há o risco de existirem vários projetos convivendo, sem tomada de consciência, sem articulação entre si e até em conflito.</p>
<p>Já tenho o meu planejamento de sala de aula; já sei o que devo fazer na escola.</p>	<p>O PPP não exclui o planejamento didático de cada professor.</p>	<p>O PPP atua no nível geral da escola. Sabemos que muito do que acontece em aula é reflexo do contexto escolar, que não pode ser relegado. Além disso, as pesquisas (Saeb, Pisa) revelam que grande parte dos alunos não está efetivamente aprendendo o que deveriam. É preciso pensar o conjunto da escola.</p>
<p>Eu trabalho há mais de 20 anos; antes, não tinha nada disso e a escola ia muito bem, obrigado.</p>	<p>Não havia a prática de explicitar o projeto educativo da escola, de ter uma visão crítica e coletiva.</p>	<p>Os tempos são outros. Há uma profunda crise de sentido da escola, da docência, em função de mudanças na sociedade, na escola, na sala de aula e na relação entre elas.</p>
<p>Enquanto não mudar a sociedade, o sistema de ensino, não adianta ficar fazendo projeto.</p>	<p>A escola não é uma ilha; sofre condicionamentos. Muito do que acontece na escola é reflexo do contexto maior.</p>	<p>Ocorre que o reflexo não é mecânico, mas mediado por sujeitos concretos, por nós mesmos, inclusive. Na mesma rede de escolas, nas mesmas condições objetivas locais, vemos escolas e professores com práticas e resultados bastante diferentes. Existe sempre uma ZAR da escola. O projeto é uma forma de tomar consciência, ocupar e ampliar esse espaço.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Indagamos: sem um planejamento mais consciente e crítico, a escola funciona? É triste dizer, mas temos de admitir que sim. Este é o problema: o trabalho escolar pode ser mal feito. Uma ponte mal feita cai; um dente mal curado dói; um processo jurídico mal encaminhado perde a causa. Já com a escola, é diferente: de alguma forma, acaba acontecendo, pois há uma inércia, há estruturas, lógicas, determinações, materiais, tradições, contratos, rotinas, horários. Resta indagar: será que o que está em pauta é simplesmente funcionar ou conseguir uma prática fundada numa intencionalidade emancipatória? O planejamento – insistimos – é uma forma de combate à alienação do trabalho.

Por tudo isso, entendemos que planejar é preciso.

Ressignificação do PEA

Temos uma imagem a preservar, temos um senso de sobrevivência, não queremos nos expor ao ridículo e nem ficar numa situação constrangedora. Só quem não tem um mínimo de autoestima é que não se preocupa com o que virá pela frente. Se não estamos planejando explicitamente – sistematizando, registrando –, é porque julgamos que o que temos assimilado é suficiente, “dará conta do recado”, dado que já passamos outras vezes por aquela situação. Embora reconhecendo que cada experiência é única, confiamos na regularidade do real. Na preparação para a aula, é muito comum o professor pensar em termos de conteúdo: se domina o assunto, não sente necessidade de se debruçar mais detidamente sobre o plano; simplesmente o elabora mentalmente: “Bem vou falar sobre isto e aquilo, que são aspectos básicos” – planejamento tácito. A questão – insistimos – não é se planejamos ou não, mas a qualidade dessa atividade.

Quando não há exercício rigoroso e crítico de planejamento, a tendência é o improvisado ou a repetição/reprodução. Como o improvisado não é tão simples de acontecer, dadas as estruturas e amarras todas, a tendência é a reprodução das práticas arcaicas e equivocadas da escola.

Superando preconceitos em relação ao PEA

O PEA, não poucas vezes, não é muito bem visto por educadores em função de experiências negativas anteriores ou de alguns (pré)conceitos:

– **Formalismo:** “O planejamento é só mais uma formalidade, uma burocracia, um papel que temos que entregar”. Pela tradição formal da escola, muitas vezes, o planejamento é encarado como um dispositivo burocrático, “algo a mais”: além de tudo o que o professor já faz, teria ainda de fazer o tal do plano a fim de “entregar” para alguém. Entendemos que, muito pelo contrário, o plano não é nem externo nem estranho ao seu cotidiano, pois visa justamente dar conta dos desafios postos pela realidade e, antes de tudo, é feito pelo professor (e não por outro) e para o professor (e não para o outro) ter melhores condições de reflexão e ação. O planejamento não deve ser entendido como algo para o outro. No paradigma tradicional, o outro prometia e o outro devia fazer. No paradigma emergente, eu prometo para eu mesmo cumprir; nosso grupo promete para ele mesmo realizar – além, evidentemente, de cobrar que o outro cumpra aquilo que é da sua responsabilidade e que tem a ver com o coletivo, com a instituição. Tentando ser o mais claro possível: o planejamento do trabalho de sala de aula, antes de mais nada, é para o professor e seus alunos, e não para a coordenação ou direção; o planejamento do trabalho da escola, antes de tudo, é para a própria escola e não para a Secretaria de Educação ou para o Ministério da Educação (MEC). Não estamos, evidentemente, negando as férteis e necessárias possibilidades de interação, mas enfatizando que o plano é um caminho de construção de autoria – e, conseqüentemente, de autonomia. Planejamento é instrumento de intervenção, de transformação da realidade. Do ponto de vista das condições objetivas, há necessidade de garantir o espaço de trabalho coletivo constante que possibilite o planejamento enquanto processo, bem como a remuneração digna do professor para que dê menos aulas e tenha tempo para planejar.

– **Ineficácia:** “Não funciona”, “É fora da realidade; vai para o papel e nada acontece”. O planejamento, no seu autêntico sentido – não naquele distorcido historicamente –, é justamente um instrumento para nos aju-

dar a descobrir o que é possível de ser feito – dentro do que é necessário –, a ZAR. Tem um caráter eminentemente prático, de ajudar a localizar as possibilidades de ação. Portanto, se “foi para o papel” e não aconteceu, é porque, grosso modo, não foi bem desenvolvido – falha na elaboração e/ou no compromisso de realização –, salvos os casos de efetiva imprevisibilidade no momento da elaboração.

– **“Tenho tudo na cabeça”**: “Para quê fazer plano, se já sei tudo que vou fazer?”. Explicitar o plano é uma forma de socializar (elaboração não ficar só com o professor; ajudar a criar a cultura pedagógica da escola), comunicar (a alunos, colegas, família, equipe escolar) e poder melhor avaliar.

– **Imprevistos**: “Para quê planejar se, na prática, existem tantas incertezas, tantos imprevistos?”. Cabe distinguir dois tipos de imprevistos:

- *Imprevisibilidade*: decorrente do intrincado movimento do real, do imponderável jogo das intencionalidades. Uma vez que nossa ação foi desencadeada, entra em interação com outras intenções e pode até mesmo provocar reações impensáveis *a priori* – ecologia da ação (MORIN, 2000);
- *Não-previsão*: decorrente da “razão indolente” (SANTOS, 2000), da falta de empenho em se tentar apreender os diversos condicionantes da prática. Nessa segunda situação, o grau de “imprevistos”, de fato, é consideravelmente ampliado.

O PEA não deve ser uma “camisa de força”, um dogma a ser seguido a todo custo, uma vez que não anula as incertezas, a possibilidade de ocorrência de imprevistos. Todavia, isso não deve servir de alibi para não planejar. Ao contrário, será bem mais fácil enfrentar os imprevistos se tivermos uma estrutura, uma organização: leitura de realidade, finalidade, plano de ação. A partir da nova leitura de realidade – na qual o imprevisto foi detectado –, faremos alterações no plano de ação, de forma a atingir o objetivo que tínhamos nos proposto – em alguns casos, dependendo do significado do imprevisto, poderá até haver alteração do objetivo e a elaboração de um novo plano de ação.

CONCLUINDO

Não há “receita” infalível, não há como garantir absolutamente o sucesso de uma atividade. A própria reflexão teórica vai até certo ponto; depois, é preciso partir para a ação, na qual novos elementos – determinações, possibilidades, desafios – surgirão. Há uma questão de ordem ontológica: “a dificuldade para cumprir uma série de propósitos está ligada precisamente ao fato de que é necessário transformar a dinâmica do pensamento, com sua fluidez e liberdade, na dinâmica rígida e resistente da ação real”. (VYGOTSKI, 1997, p. 267) Todo o processo reflexivo caminha no sentido de nos ajudar a ter uma intervenção mais adequada possível – daí também a necessidade da avaliação.

Temos a crença de que, através da coragem e da constante busca de formação, os educadores podem enfrentar os dilemas profissionais, descobrir suas ZAR e exercer de forma mais plena sua tão relevante tarefa social.

Insistimos que o planejamento não tem superpoderes, mas pode ser assumido de forma a ajudar o(s) educador(es) a olhar, com cuidado e profundidade, seus alunos e sua realidade, bem como a pensar, sistematizar, ressignificar seu trabalho, produzir sentido, encontrar caminhos, perscrutar aquilo que tem de bom, dar o melhor de si em função das necessidades postas pelos educandos.

Planejar é uma profunda forma de respeito pelo aluno. É um ato de amor.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. Palavras para comer. In: ALVES, R. *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

BLOCH, E. *O princípio esperança*. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005. v. I.

BRECHT, B. Vida de Galileu. In: BRECHT, Bertolt. *Teatro Completo*, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. v. 6.

- ESPINOSA, B. *Ética*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GIACOIA JUNIOR, O. O direito de julgar. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 1 mar. 2007. Tendências/Debate. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/fzo103200708.htm>. Acesso em: 2 set. 2019.
- JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- MARX, K. *O 18 Brumário e cartas a Kugelmann*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- PIAGET, J. *A psicologia da inteligência*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- VEER, R. van der; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1996.
- VASCONCELLOS, C. dos S. *Currículo: a atividade humana como princípio educativo*. 4. ed. São Paulo: Libertad, 2017.
- VYGOTSKI, L.S. El problema del retraso mental. VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997. (Obras Escogidas V).

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ANASTASIOU, L. das G. Camargo. *Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX, 1998.
- BARBIER, J. M. *Elaboração de projetos de ação e planificação*. Porto: Porto Editora, 1996.
- BOUTINET, J. P. *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. (há edição pela Artmed)
- CHABRIS, C.; SIMONS, D. *O Gorila Invisível e outros equívocos da intuição*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

- COMÊNIO, J. A. *Didáctica Magna* - tratado da arte universal de ensinar tudo a todos, 3. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985.
- CORAZZA, S. M. Planejamento de Ensino como Estratégia de Política Cultural. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, Papirus, 1997.
- FERREIRA, F. W. *Planejamento sim e não: um modo de agir num mundo em permanente mudança*, 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GANDIN, D.; CRUZ, C. H. C. *Planejamento na Sala de Aula*. Porto Alegre: [s. n.], 1995.
- GESSER, V. *O planejamento educacional: da gênese histórico-filosófica aos pressupostos da prática*. Curitiba: CRV, 2011.
- KUHN, T. S. *La tensión esencial*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.
- LIBÂNIO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.
- LIMA, L. O. *A escola secundária moderna*, 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1976.
- LUCKESI, C. C. Elementos para uma didática no contexto de uma pedagogia para a transformação. In: Simpósios da III Conferência Brasileira de Educação. São Paulo, Loyola, 1984.
- MASETTO, M. T. *Aulas vivas*. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.
- MEIRIEU, P. Entre planejamento necessário e decisão improvisada. In: MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- OTT, M. Planejamento de aula: do circunstancial ao participativo. *Planejamento e Participação* - Revista de Educação da AEC., Brasília, DF, n. 54, 1984.
- PRIGOGINE, I. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: Editora Unesp, 1996.
- ROJO, R. H.R. Modelização Didática e Planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLELIMAN, Angela B. *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- VASCONCELLOS, C. dos S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. *Caderno de Formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 33-58. v. 9.

- VASCONCELLOS, C. dos S. Planejamento do Trabalho de Sala de Aula: Projeto de Ensino-Aprendizagem. *Revista Pátio Ensino Fundamental*, n. 69. Porto Alegre: Grupo A, fev./abr. 2014.
- VASCONCELLOS, C. dos S. *Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2015.
- VASCONCELLOS, C. dos S. *Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança - por uma práxis transformadora*. 14. ed. São Paulo: Libertad, 2017a.
- VASCONCELLOS, C. dos S. O Projeto de Ensino-Aprendizagem como instrumento de gestão do trabalho em sala de aula. In: VASCONCELLOS, Celso dos S. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2017b.
- VASCONCELLOS, C. dos S. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. 24. ed. São Paulo: Libertad, 2017c.
- VASCONCELLOS, C. dos S. Projeto Político-Pedagógico: considerações sobre sua elaboração e concretização. In: VASCONCELLOS, Celso dos S. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2017d.
- VEIGA, I. P. A. (org.). *Lições de didática*. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- VIGOTSKY, L. *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal, 2004.
- XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, Maria Isabel (org.). *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- WALLON, Henri. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1989.

MAPEANDO O ATO DE AVALIAR EM EDUCAÇÃO¹

CIPRIANO CARLOS LUCKESI

1. Mapa sempre significa contornos espaciais, assim como possíveis rotas a serem compreendidas, escolhidas e seguidas ou não. O presente texto pretende mapear o ato avaliativo em educação.

2. O ato pedagógico implica que o gestor da ação planeje, execute e sirva-se da avaliação como sua parceira, tendo em vista decidir e conduzir sua ação por rotas que conduzam a resultados satisfatórios. Para o ato pedagógico, necessita servir-se da ciência, que lhe mostra a realidade e seu funcionamento, como também da avaliação, que lhe revela a qualidade da realidade, base necessária para toda e qualquer de suas decisões.

3. O agir, como ato do gestor de uma ação, é um dos três atos universais praticados por todo ser humano. Todo ser humano, seja ele do norte, do sul, do leste ou do oeste do planeta Terra, é gestor de sua vida, o que implica que age tendo em vista obter resultados satisfatórios.

¹ N. do E.: mantivemos a estrutura textual adotada pelo autor.

4. Os outros atos universais são conhecer fatos – que corresponde a compreender o que é e como funciona a realidade, campo de atuação da ciência – e conhecer qualidades – compreender que qualidade tem a realidade com a qual se convive. Os atos de conhecer fatos e conhecer qualidades subsidiam o ser humano no seu agir.

5. O *slogan* formulado por Joseph Cardjin, fundador do movimento operário católico na Bélgica, ocorrido em 1923, denominado de Juventude Operária Católica (JOC), era “ver, julgar e agir”. Expressão perfeita da relação entre os três atos universais praticados pelo ser humano: ver = conhecer fatos; julgar = conhecer qualidades; e agir com base no conhecimento dos fatos e das qualidades.

6. À semelhança da ciência, que investiga e revela o que é e como funciona a realidade, a avaliação investiga e revela a sua qualidade, fator que permite ao gestor da ação tomar as decisões necessárias tendo em vista conduzir sua ação aos resultados satisfatórios desejados.

7. Por gestor da ação estamos entendendo o ser humano que, tanto em situações do cotidiano quanto em situações profissionais, age em busca dos resultados desejados (planejados), sendo que, no cotidiano, a ação se pauta nas crenças comuns; porém, nas condutas profissionais, a ação deve sustentar-se nos conhecimentos e princípios revelados pela investigação científica ou avaliativa.

8. Não existe ato humano (agir) que não seja precedido pelos atos cognitivos relativos aos fatos e suas inter-relações (ciência), assim como relativos às suas qualidades (valores).

9. A ciência investiga e revela o que é e como funciona a realidade. Para tanto, necessita de recursos metodológicos epistemologicamente configurados. A avaliação, por sua vez, investiga e revela qual a qualidade da realidade, também exigindo recursos epistemologicamente configurados.

10. A investigação científica se dá através da descritiva da realidade e da identificação da relação entre os seus componentes – relações de causa e efeito, usualmente ocorrendo a incidência de múltiplas causas para um único efeito –, revelando seu funcionamento. A investigação avaliativa, por sua vez, se dá através de uma descritiva da realidade e de sua comparação

com um padrão de qualidade, estabelecido e aceito como válido, revelando, dessa forma, a sua qualidade.

11. Para um entendimento adequado da fenomenologia da investigação avaliativa, vale sinalizar que a descritiva da realidade é substantiva, isto é, descreve aquilo que a realidade é, e o desvendamento da sua qualidade é adjetivo, o que implica que atribui uma qualidade à realidade. Gramaticalmente, se diz que o substantivo “descreve aquilo que a coisa é” e o adjetivo se apresenta como uma “atribuição de qualidade à realidade”.

12. O substantivo, devido ser descritivo, é único e tem como base o princípio lógico da identidade, que diz que “A é igual a A, aqui e agora e nesta circunstância”. Esse princípio, por sua vez, é circundado por dois outros: o da não contradição, que diz que “A não pode ser sua negação --- ser não-A ---, aqui e agora e nesta circunstância”; e o do terceiro excluído, que afirma que “entre A e não-A, aqui e agora e nesta circunstância, não existe outra possibilidade”.

13. O adjetivo, por seu turno, devido ao fato de ser um modo de atribuição de qualidade à realidade, é variável entre os polos negativo e positivo. Epistemologicamente, afirma-se que o que caracteriza a qualidade é o fato de ela expressar uma posição de “não indiferença” em relação à realidade. O substantivo representa um “ponto zero” numa escala de qualidade e o adjetivo um “ponto variável entre o negativo e o positivo”, fato que pode ser representado pelo gráfico a seguir:

(negativo/adjetivo) ----- (ponto zero/substantivo) ----- + (positivo/adjetivo)

14. O ato de avaliar, como ato de investigar a qualidade da realidade, se encerra, pois, no momento em que a qualidade da realidade é revelada por meio da investigação avaliativa.

15. O resultado da investigação avaliativa como revelação da qualidade da realidade é utilizado no cotidiano de nossas vidas de modo constante e intermitente, para as múltiplas tomadas de decisão que praticamos a cada instante. A todos os instantes, no decurso de nossos dias, tomamos decisões, sempre com base em avaliações, por mais automáticas que elas possam parecer. Todos os nossos atos são precedidos

de um ato avaliativo. Então, para além da avaliação, estão os usos dos resultados do ato avaliativo.

16. Existem três usos dos resultados do ato avaliativo: o uso diagnóstico, o uso probatório e o uso classificatório.

17. O uso diagnóstico é aquele que subsidia as constantes tomadas de decisão por parte do gestor de uma ação, tendo em vista obter o resultado desejado através da ação que administra. “Diagnóstico” é termo originário da língua grega pela soma dos termos “diá” + “gnosis”, que significa “conhecimento através de dados” – conhecimento que possibilita ao gestor da ação tomar decisões tendo em vista a obtenção dos resultados desejados com a ação que dirige. Deve-se lembrar que “o resultado desejado é o resultado planejado”.

18. O uso probatório é aquele que sinaliza ao gestor da ação o padrão de qualidade aceitável como resultado da ação que administra. Servindo-se do uso diagnóstico dos resultados da avaliação, o gestor da ação conduz, através de suas decisões, a atividade que administra a atingir esse padrão de qualidade.

19. O uso classificatório da qualidade dos resultados de uma ação é aquele que ordena os resultados do melhor para o pior ou do pior para o melhor, tendo, nesse caminho, um ponto de corte, acima do qual a qualidade dos resultados é aceitável e abaixo do qual não é aceitável. O ponto de corte se refere ao padrão de qualidade probatório, ou seja, aceitável. Acima dele, a qualidade poderá continuar variando em refinamentos sucessivos, sem limite; abaixo dele, estão todos os níveis de qualidade da realidade que não são aceitáveis.

20. De modo comum, o uso classificatório da qualidade da realidade subsidia o ordenamento do objeto do ato avaliativo. Esse uso se faz presente na classificação de objetos e bens já construídos, assim como de pessoas, em variados níveis. O uso classificatório dos resultados da investigação avaliativa se faz presente em competições, ordenando os competidores dos melhores para os piores; como também em concursos, nos quais aqueles que forem classificados acima do ponto de corte têm a possibilidade da admissão e aqueles que são classificados abaixo desse ponto, não.

21. Na prática educativa, o ideal seria o uso diagnóstico dos resultados da investigação avaliativa, uso natural no ser humano que sempre busca um resultado positivo para sua ação. O uso probatório está posto sempre como meta a ser atingida como resultado positivo de toda e qualquer ação. Já o uso classificatório apresenta distorções históricas quando praticado no contexto dos atos pedagógicos.

22. Ao invés de ser utilizado diagnosticamente como subsidiário da construção de resultados bem-sucedidos da prática de ensino, em nosso cotidiano escolar, predominantemente, os resultados do ato avaliativo têm sido utilizados de modo classificatório, tendo em vista a aprovação ou a reprovação dos estudantes. Nessa configuração, o ato avaliativo perde a força de seu papel de parceiro na busca dos resultados satisfatórios da ação.

23. O uso classificatório dos resultados da avaliação subsidia decisões que se dão após o fim do percurso da ação. Já não há mais o que fazer do ponto de vista construtivo. Resta a classificação. No entanto, a prática pedagógica, por si, se dá ativa e construtivamente, cujo objetivo final é conduzir os resultados da ação ao seu coroamento satisfatório, ou seja, à obtenção do sucesso da ação planejada, o que implica que a aprovação será o caminho natural em decorrência dos efetivos investimentos do educador para a obtenção desse grau de qualidade.

24. No percurso da ação em geral e da ação pedagógica em específico, no caso que nos interessa neste texto, a avaliação, como parceira do gestor da ação, investiga a qualidade da realidade e sinaliza sua satisfatoriedade ou sua insatisfatoriedade; no segundo caso, indicando ao gestor da ação a necessidade de mais investimentos à medida que tenha o desejo de resultados satisfatórios. A avaliação é a parceira do gestor da ação em busca dos resultados satisfatórios desejados.

25. Tendo em vista possibilitar o uso diagnóstico dos resultados da avaliação no contexto da prática pedagógica, importa que ela seja realizada com as características de uma investigação orientada de modo metodologicamente consistente, comprometida com o ensinado, que, por si, deveria conduzir ao aprendizado.

26. Para tanto, a coleta de dados nesse processo investigativo necessita:

- a) ser sistemática: cobrir todos os conteúdos essenciais ensinados;
- b) ser compreensiva: os participantes da investigação necessitam compreender plenamente aquilo que lhe é indagado, não pode ocorrer dúvidas, sob pena de distorção no dados coletados;
- c) haver compatibilidade entre ensinado e aprendido: no que se refere a conteúdos, índices de dificuldade e de complexidade, como também no que se refere à metodologia utilizada na abordagem dos conteúdos; e, por último,
- d) precisão na formulação das perguntas e tarefas a serem desempenhadas pelo aprendiz, tendo em vista demonstrar sua aprendizagem: perguntas e orientações imprecisas permitem desempenhos variados e, possivelmente, inadequados.

Sem esses cuidados, a coleta de dados pode conduzir a enganos, seja por parte do estudante, seja do educador.

27. Com uma adequada descritiva da aprendizagem dos estudantes em mãos, o ato subsequente, na investigação avaliativa, se dá através da comparação entre a realidade descrita e o padrão de qualidade previamente estabelecido como aceitável, cujo juízo pode ser de satisfatoriedade ou insatisfatoriedade, encerrando-se aí o ato de avaliar.

28. Subsequentemente, o gestor da ação tem em suas mãos as decisões.

a) Caso a avaliação tenha revelado resultados satisfatórios, poderá dar-se por satisfeito ou poderá decidir investir mais ainda, refinando a qualidade já obtida.

b) Caso a investigação avaliativa tenha revelado resultados negativos, caberá ao gestor da ação decidir:

- i. por investir mais na busca da satisfatoriedade; ou
- ii. desistir dessa busca.

A decisão sobre a forma de usar os resultados do ato avaliativo sempre pertencerá ao gestor da ação. Será sempre ele a decidir. A avaliação simplesmente revela a qualidade da situação. Nada mais que isso.

29. Quanto aos objetos da avaliação no âmbito da educação, eles são três: aprendizagem dos estudantes em sala de aula; resultados da ação institucional – creches, escolas voltadas para a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, pós-graduação –; resultados das instâncias administrativas da educação no país – avaliação de larga escala, cobrindo municípios, estados e federação.

30. A avaliação da aprendizagem atua no acompanhamento individual de cada estudante em sala de aula. A avaliação institucional aborda o desempenho da instituição educativa como um todo. A avaliação de larga escala atua sobre as instâncias administrativas da educação no país. Práticas avaliativas necessárias, se se deseja buscar a qualidade positivo da educação no país.

31. Findando este mapa dos caminhos e rotas da avaliação em educação, cabe relembrar que ela é um dos três atos universais praticados por todo ser humano e que ela é a parceira constante e inseparável do ser humano em seu agir na busca dos resultados satisfatórios de sua ação.

32. Para realizar o seu papel na vida humana, a avaliação investiga e revela a qualidade da realidade, disponibilizando conhecimentos sobre a qualidade da realidade, fator que garante ao ser humano a possibilidade de escolher a melhor e mais adequada rota para atingir as finalidades desejadas com sua ação.

33. O personagem Grilo, na obra literário-filosófica *Pinóquio*, é o parceiro do Pinóquio a lhe sinalizar os acertos e os desvios em seu agir, de tal forma que ele pode escolher a melhor rota para atingir os resultados que deseja. A avaliação tem o papel do Grilo na vida e na ação de todos os gestores do mundo, seja na vida individual cotidiana de cada um, seja na vida de todos os profissionais que dirigem e/ou executam projetos complexos na vida social.

34. A avaliação indica a qualidade das rotas na vida pessoal e profissional de cada cidadão do mundo. Ela é a parceira de todos nós na condução de nossas ações em geral, assim como é parceira na condução de nossas ações profissionais.

REFERÊNCIA

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas (o que aprendi em cinquenta anos de vínculos com esse tema)*. Cortez Editora: São Paulo, 2018.

PARTE 2

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PESQUISA
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

ESTÁGIO E PESQUISA

possibilidades e tensionamentos de uma interface necessária à formação de professores

ANA CRISTINA CASTRO DO LAGO

INTRODUÇÃO

O tema “Estágio e pesquisa: possibilidades e tensionamentos de uma interface necessária à formação de professores” é bastante instigante e desafiador. Ele propõe discutir a integração das duas dimensões basilares do curso de formação de professores, o estágio e a pesquisa. Para responder a esse desafio, buscou-se, neste artigo, entender as possibilidades e os tensionamentos dessa interface necessária entre essas dimensões na formação de professores. Enveredar-se nessa senda, inevitavelmente, coloca os professores e pesquisadores interessados nesse tema diante da discussão acerca do reconhecimento, da viabilidade, do alcance e da abrangência dos processos envolvidos na interseção entre prática de ensino e prática de pesquisa em sala de aula da formação de professores. Consequentemente, discutindo nesses termos, possibilita-se a reflexão acerca do papel e lugar

que essa interseção desempenha na formação dos futuros professores da educação básica.

Para orientar a discussão aqui proposta é que o questionamento sobre a interface de estágio e pesquisa como possibilidade – e tensionamentos – à formação de professores se delinea: como o entrelaçamento das atividades de pesquisa nas práticas desenvolvidas no estágio orienta novas formas de compreender e operar a prática pedagógica na formação de professores? Logo, o principal objetivo deste texto consiste na apresentação do potencial do entrelaçamento das dimensões de estágio e pesquisa como forma de compreender e operar a prática pedagógica na formação de professores; ademais de refletir sobre o papel da pesquisa na formação inicial de professores, tomando como referência a experiência de uma pesquisa-ação que propôs a integração de estágio e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizada no Departamento de Educação I (DEDC I) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no período de 2010 a 2014; e, na sequência, discutir o que se entende como necessário para garantir qualidade à formação de educadores com o entrelaçamento das atividades das dimensões das práticas de estágio e pesquisa em cursos de licenciaturas.

Ao cumprir esses objetivos, é possível compreender a condução dos processos inerentes ao papel que as atividades de estágio e pesquisa desempenham na formação de professores e como se constituem elo entre universidade e escola, pois interessa discutir acerca do caráter dialético e transformador das experiências teórico-práticas concebidas a partir de indagações de pesquisa em direção à construção de uma práxis docente nas licenciaturas, como aponta a figura a seguir.

Figura 1 – Concepção da relação entre ensino e pesquisa



Fonte: Lago e Almeida (2009).

É sabido que a formação inicial de professores tem a tarefa de oferecer subsídios e dispositivos para o futuro professor, ao oportunizar a criação e participação em experiências epistêmicas, metodológicas e tecnológicas que gerem a reflexão acerca do trabalho docente de caráter transformador e interdisciplinar. Portanto, a perspectiva de integrar o estágio e a pesquisa está afinada com as ideias de Demo (1999) sobre o sujeito autônomo que se emancipa através de sua consciência crítica e da capacidade de fazer suas próprias propostas e se fundamenta na participação ativa dos educandos que, com a mediação docente, elabora e concretiza estratégias, dispositivos e procedimentos funcionais em sala de aula. Essa premissa deve nortear a “aprendizagem para a docência” (ALMEIDA, 2016) dos licenciandos, futuros professores da educação básica.

MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

No sentido de entrever com maior nitidez esse contexto complexo, parte-se do princípio de que deve existir o refinamento de uma relação mais proximal da pesquisa agregada às práticas de estágio. Então, o referencial teórico está

delineado para o alcance dos objetivos acima propostos a partir das categorias de: interdisciplinaridade, com autores como Fazenda (2000), Japiassu (1976) e Lück (2001); integração entre ensino e pesquisa, com autores como Demo (1999), Stenhouse (2000) e Tardif (2002); e Estágio Supervisionado (ES), com autores como Veiga (2010), Pimenta (2005), Piconez (2002) e Kuenzer (1999).

Pedro Demo (1999) aponta o grande valor da opção do ensino com pesquisa. Em suas investigações, há a recomendação da apropriação científica nos percursos de apreender a realidade, o que permite câmbios nas relações com o mundo e com a sociedade. Vale lembrar que a inquietação com os saberes imprescindíveis à pesquisa sempre esteve presente nos estudos de Freire (1998), Stenhouse (2000), Tardif (2002), dentre outros. Também, considera-se que os estudos de Fazenda (2000) ressaltam que o ensino é um fenômeno muito complexo, daí a necessidade de investigar as práticas e os processos que ocorrem no interior desse fenômeno na formação de professores.

Para compreender a interface de estágio-pesquisa, é fundamental o reconhecimento da organicidade entre essas dimensões e a “sintonia” entre os atores que compõem a tríade formativa – no caso das licenciaturas, as instituições de formação de professores, as escolas e os licenciandos. Ao realizar pesquisa na área da educação, todo pesquisador toma conhecimento, de forma mais apropriada e aprofundada, de uma multiplicidade de práticas educativas, que acaba por afetar a sua própria prática docente. Com a pesquisa aqui apresentada, não foi diferente. Baseada nas recomendações de Fazenda (2000) e Freire (1998), que defendem a pesquisa como forma de aquisição do conhecimento e reflexão crítica sobre a prática, foi possível reconhecer a interface entre estágio e pesquisa como potencializadora da produção científica na formação de professores e no mesmo movimento, constituidora da práxis que envolve as atividades desenvolvidas na formação de professores para a educação básica. Entende-se que:

Esta integração parte do princípio de que a formação do profissional de Pedagogia precisa estar fundamentada em uma concepção interdisciplinar de currículo, considerando o ensino e a pesquisa

integrados por princípios educativo e científico, cujo fundamento é a atividade de investigação do contexto da relação universidade/escola. (LAGO; ALMEIDA, 2014)

É justamente no arcabouço da produção científica que se pode encontrar referência para a articulação de estágio e pesquisa. Observa-se que ela está assentada na abordagem qualitativa que comumente norteia investigações científicas dessa natureza; busca a compreensão de dinâmicas mais subjetivas no seu *corpus*; e está sustentada nas escolhas de tipos e métodos que pautarão o olhar investigativo sobre a mesma, a exemplo da pesquisa-ação, na qual os investigadores e participantes da situação-problema operam cooperativamente. No sentido de elucidar melhor a pesquisa-ação, tem-se em Oliveira e Oliveira (1984) a indicação de que o investigador social e, aqui, especificamente, o investigador em educação, deve valer-se desse tipo de pesquisa como forma de

[...] favorecer a aquisição de um conhecimento e de uma consciência crítica do processo de transformação pelo grupo que vivencia esse tipo de pesquisa, para que ele possa assumir, de forma cada vez mais lúcida e autônoma, seu papel de protagonista e ator social. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1984, p. 27)

Há uma preocupação do autor em garantir uma experiência de pesquisa que vá além da elucidação das ocorrências dos fenômenos sociais. É nessa perspectiva que estágio e pesquisa se integram e se fortalecem como saída para o aprendizado mais autônomo e crítico da realidade concreta no qual os participantes da formação de professores estão envolvidos. Ao fazer pesquisa-ação, os participantes pesquisam a si próprios e se educam mutuamente. No dizer de Freire (1991, p. 35):

[...] se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade [...] não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento que, sendo para eles um conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência cotidiana) se torna um novo conhecimento.

Considera-se necessário fazer uma ponderação sobre a construção de conhecimento envolvida nas práticas de estágio e pesquisa, pois é certo que, nessa interface, todos os envolvidos aprendem em um “permanente” e “dinâmico” movimento proposto pela pesquisa desenvolvida nas práticas de estágio, tanto na universidade quanto na escola.

A metodologia da pesquisa-ação pode ser potente para o desenvolvimento da integração do estágio e pesquisa na formação de professores se for considerada a intencionalidade da pesquisa nas práticas de estágio, pois, nesse tipo de metodologia, se pesquisa “na” e “com” a escola e está para além da pesquisa “sobre” a escola. Antes, a pesquisa “na” e “com” a escola envolve o reconhecimento por dentro do espaço escolar e da sua função social. A produção prevista nesse tipo de pesquisa remete diretamente à compreensão dos processos que são desenvolvidos ou desencadeados dentro da escola pelos estagiários ao vivenciarem o espaço escolar. Ao utilizar a pesquisa-ação para efetivar a intenção de pesquisar “na” e “com” a escola, tem-se como resultado uma apropriação crítica e criativa da realidade por parte desses que vivem a universidade e escola, a começar pelo próprio pesquisador.

UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO E PESQUISA

Considerando a discussão sobre estágio e pesquisa, será feita referência à experiência e à pesquisa sobre a integração de ES e TCC que transcorreu no curso de Pedagogia do DEDC I da UNEB, coordenada pelo grupo de pesquisa Interface: Investigação Interdisciplinar sobre a Formação do Educador, no período de 2010 a 2014.

Vale ressaltar que essa experiência e pesquisa foram amplamente divulgadas em fóruns internos institucionais, bem como à comunidade acadêmica ao longo desse período: em 2011, no XX Encontro de Pesquisa do Norte Nordeste (Epenn), ocorrido em Manaus (AM), foi apresentada uma modalidade inovadora para os cursos de formação de professores em comunicação oral; em 2012, no XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe) que aconteceu em Campinas (SP), foi apresentada a “integração

estágio curricular e trabalho de conclusão de curso: implicações para qualidade na formação de professores” em um painel; em 2014, no XVII Endipe, acontecido em Fortaleza (CE), foi apresentado em um painel o “estágio curricular supervisionado e trabalho de conclusão de curso: percursos integrativos na formação de professores”; em 2018, no XIX Endipe, em Salvador (BA), foi apresentado em um simpósio “Estágio e pesquisa: possibilidades e tensionamentos de uma interface necessária à formação de professores”.

Para maior compreensão acerca dos processos desenvolvidos no percurso de integração de ES e TCC aqui narrados, é necessário enfatizar a perspectiva do projeto, da experiência e da pesquisa que propôs a citada integração.

Referente ao projeto de integração, ele se deu pela Comissão Interdisciplinar de Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso, que funcionou no DEDC I entre 2009 a 2013, a partir do documento inicial denominado *Proposta para integração das atividades de ES-TCC do curso de pedagogia: definição de temas de monografia e formação de grupos de professores orientadores*, que tinha a intenção de gerar um processo intencional e sistemático de integração orgânica entre eles.

A experiência de integração de ES e TCC se deu entre 2010 a 2013, no componente curricular de Estágio Supervisionado I, no quinto semestre da matriz curricular do curso de Pedagogia com o ingresso da turma que foi denominada “turma-piloto”. A experiência consistiu em acompanhar a sistemática do processo de estágio/pesquisa, articulando a atividade de estágio com o TCC a partir do quinto semestre, definindo temas, problemas, campo, universo e dados da pesquisa de interesse dos licenciandos, ao passo em que eles desenvolviam as atividades orientadas no campo de estágio.

O delineamento da integração entre estágio e TCC foi acompanhado em cinco semestres consecutivos na turma-piloto. Ao longo desse período, a turma pesquisada frequentou a segunda metade do curso de Pedagogia, tanto nos componentes de estágio para a docência no ensino fundamental e na educação infantil e para gestão quanto nos componentes de Trabalho de Conclusão de Curso I e Trabalho de Conclusão de Curso II. Para cada uma das quatro etapas de estágio, foi construída de uma lógica da articulação entre estágio e TCC.

A investigação se deu com a integração no quinto semestre, no componente curricular de Estágio Supervisionado para o Ensino Fundamental, a partir de atividades que possibilitaram o reconhecimento de assuntos de interesse que puderam ser aprofundados no momento da pesquisa exploratória na escola e gerou temas de estudos para o futuro TCC. Na mesma direção, esses temas foram utilizados para a construção de projetos didáticos que transversalizaram o conteúdo e a metodologia aplicados nas escolas. A integração se deu pela investigação que emergiu da/na prática pedagógica.

No sexto semestre, em Estágio Supervisionado para a Gestão Escolar, a integração se deu a partir de atividades que possibilitaram a sistematização de uma situação problemática de interesse dos estudantes, bem como do campo, de universo e da população para a investigação em TCC. Esse problema e o reconhecimento do universo de pesquisa possibilitaram o desenvolvimento de um diagnóstico de necessidades no campo de estágio, que gerou a elaboração e aplicação um plano de ação na escola. Observamos que a integração também se deu pela investigação que emergiu da/na prática pedagógica.

Já no sétimo semestre, a turma-piloto ingressou nos componentes de Estágio Supervisionado para a Educação Infantil e Trabalho de Conclusão de Curso I, concomitantemente. Nesse semestre, os estudantes fizeram uma aproximação entre o projeto de pesquisa e o projeto de estágio. A integração se deu na elaboração do projeto de pesquisa, no que se refere à definição do campo de pesquisa, na articulação ensino e pesquisa na intervenção dos estagiários.

A turma-piloto ingressou no oitavo semestre. Nesse semestre, o Estágio Supervisionado IV e Trabalho de Conclusão de Curso II alinhados possibilitaram o seguinte desenvolvimento: as atividades de pesquisa de TCC constituíram-se num trabalho conjunto com o estágio, já que as mesmas estavam diretamente relacionadas, tanto teórica quanto metodologicamente. Resultaram daí os subsídios necessários para a condução das pesquisas que embasavam a elaboração do capítulo de campo, destacando as aprendizagens que aproximaram experiência de estágio à pesquisa do TCC. A integração se deu na elaboração do texto monográfico, no que se refere à definição do campo de pesquisa, ao articular ensino e pesquisa na intervenção dos estagiários.

Para acompanhar a implantação e os desenvolvimentos do projeto e da experiência de integração, foi realizada uma pesquisa de suporte de corte longitudinal que acompanhou a sistemática do processo de estágio, com questionário e entrevistas aos estudantes da turma-piloto. Essa pesquisa de suporte teve a finalidade de construir a memória da experiência, bem como possibilitar estratégias para o fortalecimento do projeto de integração estágio e TCC. Ao acompanhar a turma-piloto ao longo do seu processo formativo, foi possível ver os resultados do processo de integração de estágio e TCC.

No lapso de dois anos, dos 35 estudantes que iniciaram no quinto semestre no componente de Estágio Supervisionado I, 24 estudantes se matricularam em Trabalho de Conclusão de Curso II no oitavo semestre, momento em que estabeleceram os títulos das monografias, conforme consta no quadro abaixo.

Quadro 1 – Ponto proximal entre o estado inicial e o final dos temas de pesquisa

	Lista de temas de interesses - 5º semestre	Título da Monografia - 8º semestre
Estudante 01	Fatores que interferem na aprendizagem	As práticas pedagógicas para a superação das dificuldades de aprendizagem na leitura dos educandos das séries iniciais do ensino fundamental: uma experiência no estágio supervisionado
Estudante 02	Relação professor-aluno: aspecto indispensável no processo de ensino e aprendizagem	A rotina do gestor escolar: os desafios e as atribuições no contexto contemporâneo
Estudante 03	A importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem	Gestão participativa na escola na sociedade contemporânea
Estudante 05	Pedagogia de projetos - A importância de se trabalhar com projetos didático-pedagógicos em sala de aula	A contribuição do trabalho com a pedagogia de projetos para a aprendizagem significativa dos discentes do ensino fundamental I
Estudante 08	Dificuldade de aprendizagem (DDAH)	Os desafios do professor na prática pedagógica com crianças imperativas (TDAH)

Estudante 10	A violência na comunidade escolar	A violência escolar: implicações para a prática educativa
Estudante 11	O filme como procedimento didático no ensino-aprendizagem	O potencial da gestão participativa na implementação de projetos pedagógicos: uma experiência do estágio supervisionado na Escola Estadual Governador Roberto Santos
Estudante 14	Leitura na aprendizagem	Leitura de mundo, práticas para o desenvolvimento da leitura formal nas sereis iniciais da educação básica.
Estudante 15	O uso do filme em sala de aula	Representações sociais da criança sobre as cantigas populares infantis: análise no impacto no desenvolvimento da linguagem musical na oralidade da criança
Estudante 16	A importância da utilização do lúdico para a aprendizagem	A importância da utilização dos jogos didáticos no ensino da história no ensino fundamental I
Estudante 17	Um olhar sobre a prática pedagógica no ensino fundamental para a preservação do meio ambiente	As representações sociais do pedagogo sobre o ensino da educação ambiental no ensino fundamental
Estudante 18	A violência no contexto escolar	Mediação de conflitos na escola: uma prática de diálogo recíproco entre professores e estudantes
Estudante 20	Jogos, brinquedos e brincadeiras como recurso didático-pedagógico	O curso de Pedagogia Plena da Universidade do Estado da Bahia sobre a perspectiva da formação do gestor escolar
Estudante 21	Como as instituições contribuem para o desenvolvimento das inteligências múltiplas?	As contribuições da teoria das inteligências múltiplas para o processo de aprendizagem da criança com síndrome de Down
Estudante 23	O jornal em sala de aula	A contribuição do jornal como material didático para a prática pedagógica da leitura e escrita para o desenvolvimento da cidadania do ensino fundamental
Estudante 24	A arte como alicerce para o desenvolvimento das ideias através das técnicas	O lugar da arte no ensino fundamental no processo de alfabetização para o desenvolvimento cognitivo das crianças da Escola Estadual Governador Roberto Santos

Fonte: Lago e Almeida (2014).

Observa-se que os títulos de trabalhos de TCC que foram divulgados no início do processo de orientação demarcam o ponto proximal entre o estado inicial e o final da maturidade dos licenciandos no desenvolvimento de suas pesquisas com a integração entre ES e TCC. Ao final desse período, foi possível ser visto o estágio inicial de construção dos interesses de pesquisa por parte dos estudantes. Foi construída uma tabela entre a proposta inicial de pesquisa e a versão definitiva do título das monografias, e esse comparativo deu a dimensão do amadurecimento da produção dos estudantes ao longo do processo de integração.

ENTRELAÇAMENTO DAS ATIVIDADES DE PESQUISA NO ESTÁGIO

A articulação entre estágio e pesquisa revelou total convergência com as possibilidades contemporâneas para a formação docente. O principal desafio foi estabelecer referências a partir de um paradigma de interações do fazer docente que tivesse “como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana” (DEMO, 1999, p. 2) para o entendimento de um processo implicando unidade teoria/prática, a práxis, e não apenas o reconhecimento linear para a reprodução de um saber. Destarte, a pesquisa realizada se constituiu como uma nova e necessária postura educadora, para a compreensão e transformação da realidade dentro da formação de professores.

Pensar nessa constituição para o futuro profissional do ensino impulsiona aqui a discussão acerca da aprendizagem da docência, conforme apontam Silva (2016) e Almeida (2016). Esta última aponta caminhos para a construção de uma epistemologia da aprendizagem da docência ao afirmar que a relação estágio e pesquisa possibilita “[...] problematizar questões antigas e emergentes acerca da constituição de percursos profissionais de professores, destacando o papel da construção das práticas e das experiências, no contexto das instituições do ensino superior”. (ALMEIDA, 2016, p. 17)

Entende-se que a articulação entre as práticas de estágio e a pesquisa é vital para a constituição do futuro profissional do ensino.

Então, a perspectiva da pesquisa-ação e a perspectiva da aprendizagem da docência dão aportes teóricos que sustentam a concepção e o desenvolvimento das práticas de estágio e pesquisa. O êxito da integração das práticas de estágio e pesquisa acontece ao criar com essa “interseção” um espaço crítico e criativo de partilha de conhecimento na formação docente que aponta para as trilhas das nuances praxiológicas presentes nessa relação. Esta desponta como possibilidades de crescimento, sistematização e consolidação de dinâmicas de aprendizagens da própria formação que demanda imperativos formativos em direção à práxis significativa para esse professor em formação.

Compreende-se que esses imperativos formativos produzem um percurso de formação, a saber, uma “trilha” com apropriações teóricas e metodológicas que problematizam a docência, relacionando suas possibilidades pedagógicas e políticas no exercício criativo e intencional da própria formação. Refletir acerca da relação entre estágio e pesquisa e do seu lugar na formação docente (BECKER; MARQUES, 2010; DEMO, 1999; STENHOUSE, 2000), nos cursos de licenciatura, implica a articulação teoria e prática, num percurso estruturado dentro da própria formação.

Sendo assim, foi válido apurar o olhar para a relação entre as práticas no estágio e pesquisa, considerando as experiências dessa natureza como formativas, o que possibilita o desvendamento da realidade da escola, da sala de aula e sobre o próprio percurso formativo profissional. Assim, o estágio e a pesquisa revelam seu potencial de práxis, pois transcendem dicotomias entre teoria ou prática e apontam para caminhos na elaboração de sínteses, possibilitando o reconhecimento da pesquisa como formativa e da docência como investigativa.

E assim, construir uma atitude mais alargada da concepção de como articular práticas de estágio e pesquisa possibilita o desenvolvimento de uma postura mais propositiva de estratégias e procedimentos que venham a contribuir para ampliar o repertório científico na e para as atividades docentes, ressignificando o processo de tornar-se docente, ampliando-o para o “tornar-se professor-investigador”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem sobre estágio e pesquisa é complexa, pois envolve construções e desconstruções, especialmente com o reconhecimento da pesquisa como espaço de mediação sobre as elaborações das práticas formativas docentes. Igualmente, essa abordagem permite identificar o potencial do processo que se dá no exercício de pesquisa, no qual se investiga a própria prática, ressignificando fazer docente em sua gênese; e, em última instância, propicia subsídios para intensas reflexões sobre a formação profissional do educador.

Igualmente, pode-se dizer que o principal saber que emerge da relação entre estágio e pesquisa consiste na constituição de uma atitude investigativa. Ponderar sobre a pesquisa enlaçada às práticas de estágio nos leva a refletir sobre a qualidade da produção do conhecimento no contexto da sala de aula do ensino superior, em que as dinâmicas estimulam a busca de novos modos de compreender o mundo contemporâneo. Assim, a relação entre estágio e pesquisa se legitima como interface possível para acionar relevantes pressupostos de integração.

A partir da experiência de pesquisa acima citada, busca-se aqui discutir sobre como é benéfico e desafiador para professores e estudantes o entrelaçamento das atividades de pesquisa nas práticas desenvolvidas no estágio e como orienta novas formas de compreender e operar a prática pedagógica na formação de professores.

Para os professores, a pesquisa como construtora do processo formativo permite que eles desenvolvam um processo de reflexão que lhes possibilite a compreensão de como se a situação problematizadora gerada pela pesquisa possibilita uma prática pedagógica bastante significativa e singular no interior da sala de aula da formação de professores.

Os estudantes tendem a alargar valores comprometidos com ações fundamentadas na reflexão desenvolvida através das práticas no interior da formação, favorecendo a constituição de nova mentalidade a favor da possível unidade entre práticas de estágio e práticas de pesquisa, como uma prática que defenda a formação acadêmica integrada e que venha a garantir a consolidação de um profissional investigador, participativo, crítico e produtivo.

Ao integrar a pesquisa no processo e nas práticas de estágio, é possibilitado o diálogo entre os professores em prol das atividades planejadas e realizadas, o que permite expressivas conexões entre ensinar e pesquisar; uma produção colaborativa do grupo de professores envolvidos nessa integração, como geradora de um forte traço acadêmico.

Para finalizar, vale registrar que as práticas de estágio precisam estar assentadas sobre o princípio da ação focada na atividade de pesquisa, pois isso garante seu caráter científico. O alcance é o de compreender que, ao associar as duas dimensões basilares da formação profissional, estágio e pesquisa, uma nova mentalidade desponta como propiciadora de interfaces interdisciplinares, gerando uma cultura na formação de professores que trata as práticas com enfoque contextualizado, quando ora se pensa a pesquisa e ora se pensa a formação profissional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. S. C. *Iniciação à docência e construção de percursos profissionais de participantes do PIBID: narrativas e práticas*. 2016. p. 199. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.
- BECKER, F.; MARQUES, T. B. M. (org.). *Ser professor é ser pesquisador*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FAZENDA, I. C. A. (org.). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 6. ed. Campinas-SP: Papirus, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Primavera, 1991.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KUENZER, A. Z. *Planejamento e educação no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LAGO, A. C. C.; ALMEIDA, M. S. C. *Estágio curricular supervisionado e trabalho de conclusão de curso: percursos integrativos na formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2014. Livro 2. Disponível em: <https://bit.ly/2Lbgwsu>. Acesso em: 26 fev. 2018.

LAGO, A. C. C.; ALMEIDA M. S. C. *Documentos norteadores metodológicos para dinamização das práticas pedagógicas de estágio supervisionado*. Salvador: Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, 2009. Não publicado.

LÜCK, H. *Pedagogia interdisciplinar*. Fundamentos Teóricos: metodológicos. 9. ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2001.

OLIVEIRA, R. D.; OLIVEIRA, M. D. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, C. R. (org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 17-33.

PICONEZ, S. C. B. *Prática de ensino e o estágio curricular*. 15. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

PIMENTA, S. G. *Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, E. M. *A iniciação à docência no processo da aprendizagem docente: um estudo no programa institucional de bolsa de iniciação à docência Pibid/Capes na Universidade do Estado da Bahia*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Traducido por Guillermo Solana. 3. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2000. Prólogo a La edición española (9-18) e La investigación como base de la enseñanza (158-177).

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Ed. Vozes. 2002.

VEIGA, I. P. A. *A escola mudou. Que mude a formação dos professores!* Campinas: Papyrus,

MOBILIZAÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA NO ESTÁGIO COM PESQUISA

a produção escrita de textos coletivos

MARIA SOCORRO LUCENA LIMA

INTRODUÇÃO

Mas eu não trocaria esta janela por nenhuma outra. A Biologia ensinou-me coisas fundamentais. Uma delas foi a humildade. Esta nossa ciência me ajudou a entender outras linguagens, a fala das árvores, a fala dos que não falam. Com ela entendi a Vida como uma história, uma narrativa perpétua que se escreve não em letras, mas em vidas.

(COUTO, 2005)

O pensamento de Mia Couto para iniciar este texto – falando do seu campo de conhecimento – ajuda-me a abrir a conversa sobre estágio com pesquisa e como pesquisa. Em tempos de “praticismo”, é preciso indagar: como tirar do papel ideias e propostas pedagógicas que possam superar posturas tecnicistas, que viabilizem a formação de um profissional docente intelectual e pesquisador, capaz de compreender o fenômeno educativo

como um todo, ocorrido no espaço do estágio supervisionado? Que cultura docente está sendo construída no decorrer do curso de licenciatura? O que o aluno pensa sobre a possibilidade de vir a exercer a “profissão do magistério”? Até que ponto os cursos desenvolvem posturas de reconhecimento da dimensão interdisciplinar e intercultural do currículo, no sentido de minimizar a cisão entre as disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas? Como a pesquisa pode auxiliar na práxis pedagógica dos alunos, nessa caminhada muitas vezes contraditória e polarizada?

É importante observar que as disciplinas pedagógicas nem sempre são bem-vindas aos alunos da licenciatura, chegando a significar um “divisor de águas” na estrutura curricular do curso. Muitas vezes, a desvalorização social da profissão docente e o preconceito com o magistério ficam evidentes, tanto pelos alunos quanto pelos próprios professores do curso, no qual facilmente se percebe uma dicotomia entre as disciplinas ditas “científicas” e as “pedagógicas”.

Tal reflexão tem como objetivo buscar caminhos que mobilizem as práticas de formação docente, reconhecendo que o estágio é o lugar, por excelência, em que o aluno do curso de licenciatura passa a compreender os processos de ensinar e aprender, na direção da sua atuação em sala de aula e no magistério como profissão. Além disso, possui também o intuito de estudar os diálogos que se estabelecem entre os estagiários, seus professores e os professores das escolas. Abre-se, nesse processo, a necessidade de leituras que venham fundamentar teoricamente as práticas desenvolvidas nos cursos de licenciatura, na vivência formativa de compreensão no campo pedagógico na sociedade. Para tanto, foi utilizada uma pesquisa bibliográfica, objetivando subsidiar os textos e os contextos nos quais transitam as reflexões sobre as experiências vivenciadas nas diferentes áreas do conhecimento, em que atuo como professora e pesquisadora das disciplinas Práticas Pedagógicas e Estágio Curricular Supervisionado.

Nesses espaços, tenho procurado adotar uma postura metodológica de caráter coletivo, que alia ensino e pesquisa, no decorrer das atividades inseridas no campo da pedagogia como ciência fundante do fenômeno educativo. (FRANCO, 2016) Isso inclui a interlocução com as escolas de

ensino fundamental e médio, além de fundamentação teórica sobre estágio curricular supervisionado e formação de professores. Vale destacar o exercício da pesquisa coletiva na sala de aula. Trata-se de uma caminhada que culmina com a escrita de um texto coletivo, unindo o conteúdo das aulas presenciais às práticas externas, inerentes à realização das atividades previstas nas disciplinas pedagógicas.

A relevância desse debate está na possibilidade do reconhecimento da dimensão interdisciplinar e intercultural do estágio curricular supervisionado nos processos de ensino e aprendizagem da profissão do magistério, sendo uma espécie de sonho a ser conseguido e assumido como projeto de vida e formação.

FUNDAMENTOS PARA O DIÁLOGO

Compreendemos que aprender e ensinar a profissão docente são ações que se incluem como fenômenos pedagógicos no campo da educação. Franco (2016) explica que a atividade docente realizada no coletivo de alunos e professores está inserida na área da pedagogia como ciência fundante do contexto educativo. É importante reconhecer que o estágio curricular supervisionado, fazendo parte desse processo, seja desenvolvido à luz de uma base teórica, que inclua a história de vida e formação dos professores, seus saberes e experiências, identidade e memória. Trata-se de ter a profissão do magistério como objeto de análise na busca de junção teórica e prática. Assim, na relação do estágio curricular supervisionado com a pesquisa e na busca dos fundamentos da formação do professor, assenta-se a categoria de professor reflexivo, intelectual e pesquisador.

Pimenta e Lima (2009, p. 141) concebem o estágio como atividade teórica e prática, que aponta para a possibilidade de formação contínua; isto se configura em uma circunstância de reflexão. Investimos, assim, no trabalho de tirar do papel as propostas pedagógicas e as teorias nas quais acreditamos, compreendendo atividade docente de acordo com Moretti e Moura (2011, p. 11), quando definem:

É importante deixarmos claro que, em coerência com o significado que adotamos para o conceito de atividade, a atividade de ensino é processo, e não produto. O professor, movido pela sua necessidade, encontra-se em atividade de ensino antes, durante e depois de seu encontro com os alunos na sala de aula. Oscilando entre momentos de reflexão teórica e ação prática, e complementando-os simultaneamente, o professor vai se constituindo como profissional por meio de seu trabalho docente, ou seja, da práxis pedagógica.

O posicionamento dos autores nos ajuda a compreender que a formação docente acontece pelo trabalho de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a realidade, em coerência com a fundamentação teórica sobre a docência e profissão. Assim, o estágio curricular supervisionado para os alunos dos cursos de licenciatura torna-se a possibilidade de ressignificação da prática educativa, por meio da análise crítica da docência como profissão. Consideramos, ainda, que pesquisar sobre vida e trabalho do professor seja um campo importante de investigação a ser compreendido e explorado. Dessa forma, legitimam-se as ações realizadas no decorrer do Estágio e suas respectivas análises, como objeto dos fenômenos inerentes à formação de professores nos diferentes contextos em que os cursos de licenciatura estão inseridos. Por fim, defendemos a necessidade de socializar as experiências de pesquisa e construção do conhecimento pedagógico, fundamentadas teoricamente em estudos e pesquisas. Nessa dimensão, estágio e didática se fundem na mesma finalidade. Concordamos com Libâneo (2011, p. 134), quando afirma:

A Didática opera a interligação entre teoria e prática. Ela engloba um conjunto de conhecimentos que entrelaçam contribuições de diferentes esferas científicas (teoria da educação, teoria do conhecimento, Psicologia, Sociologia, etc.), junto com requisitos de operacionalização. Isto justifica um campo de estudo com identidade própria e diretrizes normativas de ação docente, que nenhuma outra disciplina do currículo de formação de professores cobre ou substitui. Essa é a razão pela qual é tomada como ‘disciplina integradora’.

Destaco as ideias do autor quando chama a didática de “disciplina integradora, que opera a interligação entre teoria e prática”. É possível situar o conceito de estágio em complementaridade a esse posicionamento quando é reconhecido como campo de conhecimento, que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender, tendo como eixo a pesquisa sobre as ações pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais. (PIMENTA; LIMA, 2017)

Reiteramos a necessidade de diálogos mediados pela fundamentação teórica que subsidia textos e contextos nos quais se inserem os planos e projetos, cartas de apresentação, recomendações, orientações e relatórios, dentre outros. Assim, a atividade docente é práxis, enquanto a essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem.

Ao consideramos a didática como uma área da pedagogia, ciência da educação, e esta como prática social que ocorre nas diversas instâncias da sociedade – cujo objetivo é a humanização dos homens –, estamos falando do trabalho do homem e do campo das relações sociais em que ele se insere e se relaciona para assegurar a sua existência.

Enquanto ciência da educação, cabe à pedagogia conhecer e explicar os diferentes modos como a educação se manifesta e contribui para a direção de sentido que deseja assegurar para o humano. Segundo Contreras Domingo (1990), a atividade docente é sistemática e científica, na medida em que toma objetividade, ou seja, conhece o seu objeto no estudo das possibilidades de estruturação e funcionamento de novas possibilidades de ensinar e aprender a prática docente.

Compreendemos, ainda, que a concepção dialética de educação seja um processo de intercâmbio que ocorre entre os homens e sua criação social (a sociedade), e não uma série de transformações da realidade objetiva, nem um conjunto de experiências subjetivas do homem e sua ação espontaneamente criadora. A evolução humana está indissolúvel e dialeticamente ligada à ação do homem, que mantém e alimenta esta sociedade. Dessa forma, é necessário que as disciplinas ligadas mais diretamente à formação de professores nos cursos de licenciatura proporcionem situações proble-

matizadoras, que façam emergir atitudes pedagógicas inerentes ao fazer docente. Sendo assim, elas poderão desenvolver uma postura de sujeitos do panorama educacional em que se encontram inseridas. Essa atitude dialógica tem por base as reflexões de Batista Neto e Santiago (2006, p. 139), quando afirmam:

[...] O diálogo, nesses casos, é referenciado como fundamento da educação problematizadora e como atitude pedagógica docente. É uma contribuição para o trabalho na escola, desde que haja opção política por parte dos sujeitos da educação e a formação permanente contribua para outra educação escolar, que tem início no momento mesmo em que professores/as se indagam e definem o quê e como trabalhar, a exemplo da elaboração e da discussão da agenda.

As considerações dos autores, trazidas para o espaço do estágio supervisionado, contribuem para o debate no sentido de darem destaque para um tipo de formação, que parte da problematização de um contexto e, desse modo, ajuda no estabelecendo os objetivos, as metodologias e os processos avaliativos de atuação, com vistas ao desenvolvimento de uma atitude pedagógica.

EM FAVOR DO TRABALHO COLETIVO UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO

O trabalho proposto tem como eixo metodológico o desenvolvimento de ações coletivas baseadas na premissa de que a interação do grupo nos possibilita formas colaborativas de crescimento profissional e pessoal, além do comportamento que inclui a crítica sobre os processos formativos na escola e na profissão docente. É nessa direção que acredito estar trabalhando, na perspectiva do professor como intelectual, crítico e reflexivo, na dimensão do processo formativo:

Busca facilitar a interação do grupo em que se desenvolve o processo formativo, entendendo que as relações, interpessoais

amistosas e de confiança, facilitam o crescimento individual e contribuem para a formação de profissionais capazes de trabalhar de forma colaborativa em torno de projetos curriculares na escola. Possibilita, aos professores em formação, o questionamento em relação às suas próprias crenças e práticas, a crítica propositiva em relação às orientações institucionais e, enfim, o seu crescimento intelectual, social, emocional e profissional. (SOARES; CUNHA, 2010, p. 33)

Ao comungar com as considerações expostas, pretendo fazer abordagens sobre os fundamentos que permeiam o estágio “com pesquisa” ou “como pesquisa” e, nesse contexto, trazer um detalhamento dos processos metodológicos, desenvolvidos em um trabalho nos curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

Na medida em que levamos em conta a possibilidade do diálogo e da pesquisa interdisciplinar no exercício de articulação entre a teoria e a prática, há a possibilidade de aprendizagem de formação do professor intelectual, crítico e reflexivo. Sobre a valorização da pesquisa como processo formativo sobre professor, vida e trabalho, concordamos com Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), quando destacam a ideia de desenvolvimento da aprendizagem da profissão inserida na produção de conhecimento a partir da prática. Dessa forma, a educação científica ganha sentido, podendo ser considerada uma “pedagogia do conhecimento”, que possibilita a autonomia intelectual, política e científica, na direção da crítica ao instituído e a abertura de novos horizontes para os cursos de formação docente nos espaços dos cursos de licenciatura, sem perder de vista os processos contraditórios em que tal fenômeno está inserido:

A contradição sempre está posta nos processos educativos: o ensino só se concretiza nas aprendizagens que produz! E as aprendizagens, em seu sentido alargado e bem estudadas pelos pedagogos cognitivistas, decorrem de sínteses interpretativas realizadas nas relações com seu meio. Não são imediatas, não são previsíveis, ocorrem por interpretação do sujeito, dos sentidos criados, das circunstâncias atuais e antigas. Enfim, não há correlação direta entre ensino e aprendizagem. (FRANCO, 2016)

É preciso, no entanto, reconhecer que materializar em ações a teoria constitui-se em um desafio de diferentes atores. Logo, buscando encontrar uma metodologia de trabalho para o ensino da profissão docente, nas práticas iniciais do Estágio Curricular Supervisionado, no curso de licenciatura em Biologia, foi desenvolvido um trabalho caracterizado por uma sequência de ações coletivas, que partia da elaboração de um questionário direcionado aos professores que assumem o magistério na disciplina supracitada, tanto da universidade como em escolas de ensino médio.

No trabalho de elaboração de um questionário, entra a atividade de pesquisador, gerando grandes indagações: “Quem é o professor de Biologia?”, “quais características o identificam?”, “como exerce sua profissão?”. A partir desses três eixos, os alunos elaboraram um questionário em sala de aula, que foi aplicado pelos estagiários da comunidade local. Consideramos importante ter claro para os alunos que o objetivo dessa atividade parte da necessidade do conhecimento da profissão do magistério, no decorrer do estágio, como forma de aproximação com o trabalho docente. Reiteramos que o estágio não se reduz a “hora da prática”, mas sim em uma forma de estabelecer relações dialéticas do licenciando, ou seja, o aluno estagiário com o seu curso, com os professores e os espaços de trabalho desse profissional.

A análise coletiva de um questionário respondido individualmente e analisado coletivamente na sala de aula conduziu-nos a uma ação coletiva, transformada em um texto que tem a marca de uma sala inteira: uma obra dos alunos da sala da disciplina Estágio I. Dessa forma, ao mesmo tempo em que a ação coletiva constitui-se em uma atividade satisfatória, ela está situada na contradição de não ter autoria individual. Tal debate é apresentado em sentido amplo por Araújo (2006) ao discorrer sobre a ação coletiva como fenômeno que incorpora a interação dos atores sociais a partir do princípio da racionalidade embutido na concepção da ação e do caráter metodológico, uma vez que, ao mesmo tempo em que representa o grupo, restringe certas vontades e atitudes individuais. Considerando tais argumentos, estamos construindo um conhecimento a partir do que denominamos de estágio com pesquisa.

TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O debate sobre a formação e o trabalho do professor de Biologia no curso de licenciatura levou em conta a presença do estagiário, sendo este sujeito do processo de aproximação com a realidade de docentes, historicamente situados em seus locais de trabalho.

O estudo de cada pergunta da entrevista sobre a história de vida, formação e profissão do professor de Biologia, desenvolvido em sala de aula, oferece-nos novos elementos para o redirecionamento dos trabalhos no decorrer do semestre. Assim, concordamos com os autores que defendem a formação do professor pesquisador, a partir dos teóricos Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 253), quando registram:

[...] O desenvolvimento do estágio com pesquisa fundamenta-se em uma ‘pedagogia do conhecimento’ que constitui a estrutura de uma educação científica constitutiva de uma identidade que possibilita um trabalho docente centrado nos processos de conhecimento como condição de autonomia intelectual, política e científica do professor. Por isso, abre novos horizontes na direção crítica do instituído.

Dessa forma, o estágio com pesquisa apresentou como resultado uma metodologia de um trabalho que emerge da prática, trazendo uma marca de superação da atividade de caráter “praticista”, para a perspectiva da formação de um professor como intelectual, pesquisador, crítico, reflexivo e investigador da sua atividade docente. Trouxe ainda a possibilidade de novas pistas, que emergem das vivências dos professores de Biologia, na direção de novas formas de criar e recriar atitudes investigativas sobre os espaços formativos da docência. Dessa forma, as perguntas elaboradas pelos alunos e respondidas pelos professores serviram de subsídio para a produção de um texto coletivo elaborado em sala de aula, que teve por base os seguintes pontos de reflexão:

- a) o ingresso na profissão de professor no campo da Biologia contemplou questões relativas a concurso público, ascensão profissional por meio de mestrado/doutorado, oportunidade de emprego e mediante a influência de professores inspiradores;
- b) os docentes destacaram, mais uma vez, a influência de professores que marcaram suas trajetórias estudantis, ressaltando características como: atitude exigente diante da classe, gosto pela disciplina, aplicação do método científico, reflexão sobre a realidade, sensibilidade e dinamismo nas suas aulas;
- c) solicitados a falar sobre outros espaços formativos para além da universidade, os professores deram destaque para a amizade coletiva, a autoavaliação, o bom convívio com os alunos, a socialização com os membros do espaço escolar e a familiaridade com o conhecimento prático ligado à natureza. Destacaram, ainda, os teatros, museus, ivros e outros meios de comunicação;
- d) o que mais motiva o professor de Biologia a continuar nessa profissão são as descobertas contínuas em relação à vida e à natureza, além da formação de cidadãos preocupados com o futuro do planeta. Consideram-se, ainda, o amor ao trabalho desenvolvido e a curiosidade inerente à profissão;
- e) quanto às experiências marcantes vivenciadas em sala de aula, em sua maioria, estiveram ligadas ao aluno e às suas atitudes de reconhecimento ao trabalho do professor, bem como às discussões sobre temas polêmicos que envolvem sexualidade e pesquisas nessa área de conhecimento;
- f) sobre as maiores dificuldades dos alunos de hoje, os professores sintetizaram em três grandes eixos: desinteresse pela leitura; uso excessivo de mídias sociais e falta de concentração; os problemas sociais e a falta de hábitos de estudos;
- g) indagados sobre os livros que indicariam para os seus alunos, a maioria dos professores destacou: *A origem das espécies*, de Charles Darwin, e *Fundamentos da Biologia Moderna*, de Amabis e Martho;

A teoria da teia, de Capra; *Diálogos em educação ambiental*, de Kelma Socorro Alves Lopes de Matos e José Levi Alves Furtado; *Práticas de ensino em Biologia*, de Mirian Krasilshick; e a coleção de Carlos Barros;

h) quanto à escolha da indicação de um filme sobre Biologia, afirmaram depender muito do assunto. No entanto, indicam principalmente animações e filmes apocalípticos, pois eles chamam mais a atenção a temas relevantes da área. Os filmes mais indicados foram *O óleo de Lorenzo* e *Árvore da vida*, mas também filmes como *Vida de insetos*, *A ilha*, *Guerra Mundial Z*, *Planeta dos Macacos*, dentre outros;

i) os professores revelaram acreditar que a Biologia influencia na vida pessoal das pessoas em relação a práticas saudáveis de saúde física e mental, assim como em relação à escolha da alimentação. Consideram ainda mudanças significativas na vida social, por exemplo, a observação dos seres vivos nas simples ações do dia a dia, as causas e consequências da ação do homem no meio ambiente, buscando formas de viver melhor;

j) os professores deixaram um recado para seus alunos, enfatizando a necessidade de superação da falta de conhecimento, a importância da curiosidade e motivação, o hábito da leitura, a possibilidade de aprendizagem com os erros, a dedicação e observância das atividades e oportunidades, abertura para mudanças, respeito às suas histórias de vida, descobertas de espaços relacionados à Biologia e participação de programas institucionais de iniciação de docência e pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a oportunidade de encontrar caminhos que mobilizassem a práxis pedagógica, por ocasião do estágio supervisionado, bem como a necessidade da sistematização do diálogo entre curso de licenciatura e os professores de Biologia, o texto mostrou a oportunidade da efetivação do estágio com pesquisa. A reflexão trazida pela revisão bibliográfica e a experiência vivenciada, que resultaram em elementos para o desenvolvimento

de um texto coletivo, foram fundamentais para a produção escrita pelos alunos e a formação pedagógica destes. Por meio dessa caminhada, trazemos os principais achados, que fazem parte dos estudos sobre a formação do professor no estágio com pesquisa e a produção de textos coletivos, como parte integrante desse contexto:

- a) a sala de aula e os procedimentos didáticos nela desenvolvidos integram a proposta de ensino com pesquisa;
- b) mesmo nas contradições inerentes ao processo de ensinar pesquisando e pesquisar ensinando, o registro da memória docente como trabalho coletivo retrata a busca das práxis pedagógica que envolve alunos, professores da disciplina específica e o professor de estágio;
- c) as buscas teóricas no campo da pedagogia, direcionadas ao aprofundamento dos conceitos que emergiam das respostas dadas pelos professores, oportunizaram o envolvimento dos estudantes em atitude de investigação colaborativa.

Assim como iniciei, registro as aprendizagens dessa caminhada ressaltando o movimento de juntar escritos e debates, em busca da construção do texto coletivo, o que me remete mais uma vez a Mia Couto (2005, p. 123): “A Biologia me alimentou a escrita literária como se fosse um desses velhos contadores não de histórias, mas de sabedorias”.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, S. M. de. Ação coletiva: equívocos interpretativos. *Interthesis*, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 1-8, jan./jun., 2006.
- BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (org.). *Formação de professores e prática pedagógica*. Recife: Massangana, 2006.
- CONTRERAS DOMINGO, J. *Ensenanza, Curriculum y profesorado*. Introducción crítica a la didáctica. Madrid: Akal, 1990.
- COUTO, M. *Pensa tempos: textos de opinião*. 2. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2005.

FRANCO, M. A. Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de; ALMEIDA, W. A. de. *Estágio com pesquisa*. São Paulo, Cortez, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação, pedagogia e didática. O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2011.

MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. de. Professores de matemática em atividade de ensino: contribuições da perspectiva histórico-cultural para a formação docente. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 17, n. 2, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: Edufba, 2010.

PARTE 3

**O CAMPO DA DIDÁTICA
E AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS**

PRESENTE E FUTURO DO CAMPO DISCIPLINAR E INVESTIGATIVO DA DIDÁTICA que conteúdos?

JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

O campo teórico-investigativo e profissional da didática continua em questão, mesmo após mais de três décadas da realização do seminário A Didática em Questão, realizado em 1982 no Rio de Janeiro, cujo objetivo central, segundo a organizadora desse evento, foi o de “promover uma revisão crítica do ensino e da pesquisa em didática” (CANDAUI, 1984), após sucessivos encontros nacionais de didática e práticas de ensino. Presentemente, persistem críticas provenientes tanto de dentro como de fora do campo pedagógico, as quais trazem questões incômodas e, ao tempo, desafiadoras do ponto de vista teórico-investigativo ao campo da didática.

Em relação a questões incômodas no campo pedagógico, pesquisas mostram que, nos cursos de licenciatura em Pedagogia, a Didática continua sendo uma disciplina meramente instrumental como comprovam ementas e planos de ensino. As ementas apresentam conteúdo genérico

com frágeis aportes teóricos e práticos em relação ao tema nuclear da didática: o processo de ensino-aprendizagem. (LIBÂNEO, 2011) Também tem sido constatada a falta de agregação de resultados da pesquisa acadêmica à prática docente vigente nas escolas e no trabalho dos professores. Sabe-se também que, nos demais cursos de licenciatura, a Didática é vista com desdém por muitos professores, que frequentemente a denominam “perfumaria”, talvez com razão, tendo em vista certas dificuldades que não permitem avançar na construção teórico-metodológica do campo, tal como apontam Santos e Costa (2013, p. 19):

[...] as pesquisas recentes revelam um desprestígio da didática nos cursos de formação, ao mesmo tempo a necessidade de significar a didática é extremamente relevante, sob o risco de esvaziamento da construção epistemológica do campo da didática para os cursos de formação de professores e licenciaturas. Parece permanecer ao longo da formação de professores um retrato pouco favorável à construção teórica-metodológica da prática docente.

Ainda dentro do campo pedagógico, podem ser constatadas antinomias e insuficiências do próprio campo teórico-investigativo da pedagogia com reflexos na didática. (LIBÂNEO, 2015, 2013) Essas insuficiências podem ser vistas como questões embaraçosas e ainda pouco pesquisadas, por exemplo:

- a) demasiada dispersão em torno da definição de finalidades e objetivos da educação escolar com consequências na definição dos objetivos formativos dos alunos, nos conteúdos e nas metodologias de ensino, nas formas de organização da escola, na visão da formação de professores e nas formas de avaliação da aprendizagem;
- b) baixo impacto da produção intelectual da área nos cursos de formação profissional, levando a debilidades na formação teórica dos futuros professores e nas práticas de investigação especificamente pedagógico-didáticas;
- c) dissociação, nos currículos e na formação de professores, entre a lógica do conhecimento pedagógico-didático e a lógica do conheci-

mento disciplinar, em especial no curso de Pedagogia, confirmando a descabida separação entre didática e didáticas específicas;

d) separação entre conteúdos/métodos da ciência e metodologia de ensino, resultando no ensino de metodologias sem conteúdo, em que os métodos são reduzidos a procedimentos;

e) persistência, na licenciatura em Pedagogia, da inexorável e recorrente ausência no currículo dos conteúdos de ensino fundamental a serem ensinados às crianças na primeira etapa do ensino fundamental;

f) indefinição sobre a especificidade da pesquisa em pedagogia e didática.

Nos cursos de pós-graduação em Educação, é visível a depreciação da didática. Pesquisa realizada em 92 cursos de pós-graduação em Educação brasileiros buscou saber o que e sobre o que esses programas estavam pesquisando e produzindo sobre didática e o quanto as pesquisas e produções estariam trazendo problemas pedagógicos vivenciados na escola e salas de aula. (LONGAREZI; PUENTES, 2016) As análises mostram que menos da metade dos projetos de pesquisa supostamente vinculados à didática referem-se a temas propriamente da didática e metodologias de ensino. Os demais projetos tratam da formação de professores – histórico da formação docente, saberes da docência, políticas de formação, currículo de formação etc. –, tecnologias educativas, políticas públicas etc. A pesquisa aponta, assim: ausência, nos cursos de pós-graduação em Educação, de estudos sobre o corpo teórico da didática – fundamentos, objeto da didática, discussão epistemológica – e metodologias de ensino; foco na formação de professores, secundarizando condições e modos do exercício profissional; número pequeno de projetos voltados à prática pedagógica docente em sala de aula e modesto impacto das pesquisas e produções em didática nos problemas de natureza pedagógico-didática nas escolas; e não reconhecimento da didática como campo de formação e investigação.

Tendo em conta esses dados, convinha ao campo da pesquisa em educação se perguntar qual é o sentido dos cursos de pós-graduação em

Educação? Por que maior parte da produção bibliográfica dos professores vinculados às linhas de pesquisa ligadas à didática não diz respeito propriamente a temas da didática? Por que questões do ensino-aprendizagem estão em segundo plano ou ausentes do conjunto dos temas de investigação? Os pesquisadores da área da pedagogia também podem se perguntar pela ausência de poder social do campo teórico dessa disciplina nos programas ou buscar explicações para a falta de reconhecimento científico dos estudos e pesquisas em pedagogia e didática e o fortalecimento de estudos não diretamente ligados ao processo educativo escolar. Os pedagogos dedicados à pesquisa, os que ainda existem, enfrentam uma questão crucial: qual é a função social e pedagógica dos cursos de pós-graduação no que diz respeito ao desenvolvimento das escolas e do ensino? Não havendo lugar nos cursos de pós-graduação em Educação para questões propriamente pedagógicas e didáticas, onde estariam se realizando pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem? (LIBÂNEO; FREITAS, 2016)

Finalmente, entre as questões incômodas fora do campo pedagógico, está o enfraquecimento da didática provocado pelas políticas educacionais neoliberais expressas no currículo instrumental – ou de resultados – e, mais recentemente, sua face visível, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A origem desse currículo, sua expansão e consolidação na América Latina e no Brasil têm sido investigadas nos últimos anos, entre outros, por Evangelista e Shiroma (2006); Evangelista (2013, 2014); Silva (2014); Libâneo (2014, 2016); e Libâneo e Freitas (2018). O marco do surgimento desse currículo foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia em 1990, promovida por um conjunto de organismos internacionais, tendo à frente o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, que traz as diretrizes e orientações curriculares para a educação em países emergentes, estabelece que a aprendizagem para todos é melhor assegurada por mecanismos de avaliação externos à escola. As avaliações externas visam aferir o desempenho dos estudantes, e o resultado obtido é usado para controlar o trabalho dos professores e das escolas. (PACHECO; MARQUES, 2014; LIBÂNEO; FREITAS, 2018)

No Brasil, esse modelo de qualidade de ensino foi introduzido com o *Plano Decenal de Educação*, em 1993, no governo Itamar, no qual estão inscritas todas as orientações da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Daí a diante, essa tem sido a marca das políticas posteriores. Por exemplo, em 2007, junto com a aprovação do *Plano de Desenvolvimento da Educação*, foi assinado pelo governo brasileiro o documento *Compromisso Todos pela Educação*, elaborado por entidades e fundações ligadas a bancos e empresas. Esse mesmo grupo formou o Movimento Todos pela Educação, entidade formada com muitos recursos financeiros e que tem influenciado fortemente as recentes políticas educacionais, especialmente na aprovação da BNCC.

Conforme os mencionados estudos, a intencionalidade para a escola pública no contexto da mundialização dos interesses econômicos do mercado volta-se para o direito à educação para todos... Os pobres, para prepará-los para o mercado de trabalho e integrá-los na sociedade de modo a conter conflitos sociais. O procedimento pedagógico para pôr o currículo instrumental em prática é a preparação dos alunos para responder testes padronizados – é a esse procedimento que fica reduzida a avaliação da aprendizagem escolar. Desse modo, a exacerbação do tecnicismo pedagógico leva à banalização do processo de ensino-aprendizagem, desconsiderando-se o papel ativo do aluno na aprendizagem, a atuação de fatores interescolares e dos contextos sociais e materiais de vida dos alunos e, especialmente, o papel da intervenção pedagógica na formação cognitiva, afetiva, social e moral dos alunos. Pedagogia e a didática são dispensadas. Eis, então, que a adoção do currículo instrumental ou de resultados levou a uma visão restrita e restritiva de qualidade e, em alguns casos, ilusória e distanciada de preocupações com a formação humana, cultural e científica. (LIBÂNEO; FREITAS, 2018)

Em síntese, as políticas educacionais em curso no país, ao desdenhar da formação humana, cultural e científica, representam, na verdade, um salto para trás. Do ponto de vista pedagógico, reduzem o papel do professor a executor de tarefas, pondo em segundo plano os requisitos de exercício profissional que podem assegurar sólidas aprendizagens e o

desenvolvimento cognitivo, social e moral dos alunos, tendo em vista a formação da personalidade integral. Uma boa pedagogia sabe que o trabalho dos professores requer muito mais do que repassar conteúdos e treinar os alunos a responder testes. Requer, entre outras, a capacidade de organização do ambiente de aprendizagem, a organização dos conteúdos e sua transformação didática, a preparação de tarefas de estudo, a adequação de métodos e procedimentos de ensino a situações didáticas específicas, a inserção da diversidade social e cultural nos conteúdos, o estabelecimento de formas de interação com os alunos, o conhecimento das suas características sociais, individuais e culturais e a seleção de formas de avaliação na sala de aula – ou seja, tarefas que cabem à didática.

Em face dessas questões, convém assinalar, por outro lado, a incessante necessidade de ampliação e fortalecimento das pesquisas voltadas para a escola e salas de aula, buscando melhor fundamentação teórica da didática e sua relevância na formação profissional dos professores. Com efeito, há, no país, no mínimo, 35 mil professores de didática trabalhando incansavelmente na formação de futuros professores nos cursos de licenciatura, incluída neles a licenciatura em Pedagogia. Conforme dados do *site* do Ministério da Educação (MEC) (2018), há no Brasil, hoje, 11.606 cursos de licenciaturas, dos quais 2.987 são de Pedagogia (25,73%). Na licenciatura em Pedagogia, considerando que, numa turma de alunos, há um professor de Didática e cinco professores de metodologias específicas de ensino, temos cerca de 17.922 professores de Didática. Nas demais licenciaturas, considerando-se 8.619 cursos com, ao menos, dois professores em cada curso – Didática e metodologias de ensino –, temos cerca de 17.238 professores, o que dá um total aproximado de, no mínimo, 35 mil professores de Didática no país.

A levar em conta os desafios postos pela realidade do processo de ensino-aprendizagem na escola pública brasileira, em especial a formação de professores, há tarefas incessantes e inadiáveis por parte dos Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino (Endipe), do Grupo de Trabalho (GT) Didática, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), e das entidades regionais ligadas à didática, bem como

aos pesquisadores, no sentido de fortalecer as pesquisas no campo disciplinar, investigativo e profissional da didática e das didáticas específicas.

São levantadas, a seguir, algumas questões teóricas diretamente ligadas ao conteúdo da didática a requerer pesquisa na área. A primeira delas diz respeito à definição das finalidades educativas escolares, ou seja, respostas à pergunta “para que servem as escolas?”. Com efeito, finalidades expressam uma visão filosófica, ideais, valores desejados, os quais fundamentam um sistema educativo e indicam marcos operacionais para o ensino e a aprendizagem na escola. Não é nada fácil, no campo da educação, a obtenção de consensos mínimos. No entanto, é questão crucial no quadro atual dos estudos sobre a educação pública, uma vez que se verifica um aprofundamento crescente dos dissensos em relação a finalidades e objetivos da educação escolar.

Com efeito, qual é a finalidade da escola? Para quê os alunos vão à escola? Que funções deve cumprir a escola? Qual é o lugar do conhecimento escolar? Como a diversidade sociocultural impacta a didática? A escola tem uma função prioritária voltada para a apropriação de conhecimentos e modos de agir ou essa função prioritária é outra, por exemplo, constituir-se em espaço de convivência e de compartilhamento de valores humanos conforme particularidades culturais? A finalidade da escola é atender à diversidade cultural? O que se entende por diversidade cultural? Ou a escola é o lugar apenas para a formação para o trabalho no qual se desenvolvem principalmente habilidades e destrezas profissionais? Ou, ainda, a escola deve ser o lugar de formação humana onilateral e desenvolvimento integral, portanto para além de apenas formação para o trabalho? A definição que se adota para finalidades e objetivos da educação escolar repercute na definição de funções da escola, modos de organização escolar, currículo, papel e concepção de didática.

A segunda questão decorre da primeira: quais são as fontes epistemológicas de propostas didáticas: a política? A sociologia? A psicologia? A pedagogia? É possível derivar propostas didáticas exclusivamente de concepções sociológicas? Ou as ciências da educação devem ser vistas como dimensões da didática, tendo esta um campo epistemológico próprio? Como essas fontes abordam a relação entre sujeito e estrutura

social? Entre o universal e o particular? Entre igualdade e diferença nos seres humanos? Respostas a essas perguntas trazem uma terceira questão referente aos posicionamentos sobre o lugar do conhecimento na escola e o papel da escola no conhecimento. O que é conhecimento escolar? Qual é a natureza do processo de conhecimento escolar: atividade psicológica interna ou atividade discursiva/linguística?

A quarta questão recai no conteúdo do “objeto” da didática: ensino? Aprendizagem? Ambos? Ou a unidade dialética e contraditória? Ou esse objeto não existe? Em consequência, é preciso definir a natureza, os elementos e as condições do processo de ensino-aprendizagem: em que consiste a mediação didática? Em que consiste a identidade do professor e quais são as características do seu trabalho? A quinta questão refere-se a um problema com pouca tradição na investigação educacional entre nós: em que consiste a pesquisa propriamente pedagógico-didática? A didática possui meios de investigação próprios ou precisa de buscá-los em outras ciências humanas, como a psicologia e a sociologia?

Essas questões estão no centro da discussão sobre o campo teórico da pedagogia e obrigam um compromisso de docentes e pesquisadores vinculados às ciências da educação acerca do objeto de estudos da educação e como as ciências atuam no esclarecimento desse objeto e, especialmente, no campo da didática. Meu entendimento é de que o objeto de estudo da educação são os processos e as ações formativos que visam a formação e o desenvolvimento de seres humanos em condições sociais e materiais concretas. Cabe à pedagogia, em primeira mão, a realização teórica e prática desse objeto, com a contribuição das demais ciências da educação. Qual é o lugar dos estudos em didática nessa formulação?

Finalmente, quais são as possibilidades de uma pauta comum de estudos sobre o campo disciplinar, investigativo e profissional da didática num contexto de pluralidade teórica?

Essa pergunta também é embaraçosa e as respostas, difíceis. Frente aos problemas externos e internos do campo da didática que põem complexos desafios à investigação, têm se apresentado, no campo crítico da didática, ao menos quatro propostas teóricas e programas de pesquisa: a didática de

recorte “pedagógico” com foco nos saberes profissionais do professor embutidos na prática docente; a didática intercultural de cunho sociológico, envolvendo práticas inter-relacionais e processos identitários; a didática inspirada em concepções teóricas da sociologia curricular crítica – incluindo várias ramificações, entre outras, a pedagogia do cotidiano –; a didática histórico-cultural – incluindo ramificações, entre outras, a didática voltada para o desenvolvimento humano – baseada na unidade dialética e contraditória entre ensino, aprendizagem, desenvolvimento e condições socioculturais.

Mesmo levando-se em conta possível imprecisão dessa classificação, cabe advertir para as dificuldades de se alcançar uma pauta comum de atuação entre pesquisadores e docentes, principalmente em razão das diferenças entre os referenciais teóricos e epistemológicos das referidas propostas. As diferenças parecem estar situadas em dois referenciais teóricos distintos: o sociológico/cultural e o socio-psico-pedagógico. O primeiro valoriza mediações pedagógicas em práticas sociais/culturais, participação do aluno em contextos e interações sociodiscursivas, com pouca ou nenhuma intervenção da psicologia. O segundo valoriza a intervenção pedagógica/cultural por meio da cultura sistematizada em articulação com as culturas particulares e a apropriação dessa cultural pela atividade psicológica interna em práticas de interação social, visando o desenvolvimento de processos psicológicos superiores, isto é, a personalidade.

Ainda assim, a questão da pauta comum depende de posicionamentos dessas propostas frente às diversas formas de resistência e oposição à didática, às insuficiências/debilidades teóricas do campo investigativo da didática – em ligação com a pedagogia – e às imposições do currículo instrumental consolidado hoje na BNCC. Em meu ponto de vista, é crucial delinear bases mínimas, talvez um pacto político-pedagógico, em torno de finalidades educativas escolares, as quais definem o papel da escola, do currículo, da didática, meios pelos quais se efetiva o desenvolvimento do aluno. Obviamente, a definição dessas finalidades passa pelo enfrentamento de questões teóricas e de pesquisas apontadas no tópico anterior. Nesse sentido, é possível apontar três diferentes visões da educação escolar pública:

1. uma escola que atenda a todos por meio de um currículo de resultados, instrumental, aligeirado e circunscrito a competências mínimas, reduzindo patamares de qualidade a certos padrões mínimos a pretexto de se atingir padrões mínimos a todos. Essa visão consolida a escola dualista para ricos e pobres, legitimando as desigualdades sociais;
2. uma escola que atenda a todos no sentido de acolhimento à singularidade e diversidade sociocultural, principalmente de grupos sociais em situação de vulnerabilidade social, acentuando mais práticas pedagógicas de reconhecimento de identidades, compartilhamento de valores e vivências interculturais do que o acesso ao conhecimento escolar sistematizado e o desenvolvimento de capacidades intelectuais;
3. uma escola que atenda a todos em condições de igualdade proporcionando uma base comum de conhecimentos em articulação com práticas socioculturais, instituindo ajudas específicas de atenção escolar diferenciada de modo a atingir igualdade de condições para que todos os alunos desfrutem de oportunidades educacionais.

As duas últimas propostas teóricas e os decorrentes programas de pesquisa parecem ter um denominador comum: as relações entre pobreza e educação escolar, mesmo partindo de diferentes tradições epistemológicas e pedagógicas. A tarefa de construção de uma pauta comum dependeria de essas propostas buscarem a unidade entre o político, o sociocultural, o pedagógico e o epistemológico para produzir o desenvolvimento humano do aluno, mesmo sabendo-se que elas se sustentam em quadros de referência teóricos e epistemológicos muito diferentes. Disso resultaria um conteúdo básico para o estudo da didática, juntando uma teoria prática e uma prática teórica. Para inspirar e aclarar um pensamento crítico em didática, não é fora de propósito mencionar o posicionamento de Boaventura Santos Sousa (1997). Para esse pesquisador, tendo em conta as relações de poder vigentes nas sociedades, o que é mais característico é o profundo entrelaçamento entre a desigualdade material e a desigualdade não material, sobretudo com a educação desigual, ou seja, a desigualdade das capacidades representacionais-comunicativas e expressivas, a desigualdade de oportunidades e de capaci-

dades para organizar interesses e a desigualdade em relação à participação autônoma das pessoas em processos de tomadas de decisões significativas.

Meu entendimento é de que a didática é a ciência profissional dos professores. Ela é o meio mais importante para um profissional aprender a ensinar visando o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos e o desenvolvimento da personalidade. A didática, há décadas, passa por muitas críticas, ironias, descrédito. O texto buscou sondar a origem e as razões que vêm produzindo esse quadro. A ressignificação da didática e de seu conteúdo é uma tarefa teórica e prática ainda desafiadora, que presume a unidade entre ensino e aprendizagem, mas que supõe compreender as duas pontas da pesquisa na área: as finalidades educativas escolares e o desenvolvimento humano dos alunos.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. (org.). *A didática em questão*. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (org.). *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped Publicações, 2013.

EVANGELISTA, O. (org.). *O que revelam os “slogans” na política educacional*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2014.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. *Revista de Educação PUC Campinas*, Campinas, v. 20, p. 43-54, jun. 2006.

LIBÂNEO, J. C. Panorama do ensino de didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas: Papirus, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores. In: OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO, J. A. (org.). *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. (org.). *Educação básica: políticas, avanços, pendências*. Campinas: Autores Associados, 2014.

LIBÂNEO, J. C. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (org.). *Didática: teoria e pesquisa*. Araraquara, SP: Junqueira & Matins/UECE, 2015.

LIBÂNEO, J. C. FREITAS, R. A. M. Pesquisa e produção acadêmica em didática em programas de pós-graduação em educação na região nordeste. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). *A didática no âmbito da produção brasileira*. Uberlândia: EDUFU, 2016.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. (org.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). *A didática no âmbito da produção brasileira*. Uberlândia: EDUFU, 2016.

PACHECO, J. A.; MARQUES, M. Governabilidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). *Professor: formação, saberes, problemas*. Porto: Porto Editora, 2014.

SANTOS, B. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, S. R. M.; COSTA, P. M. D. Sobre a didática e as didáticas específicas: o que está em questão na formação docente? *Revista de Educação, Ciência e Matemática*, Rio de Janeiro v. 3, n. 2, maio/ago., 2013, p. 14-30

SILVA, M. A. Dimensões da política do Banco Mundial para a educação básica pública. In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. (org.). *Educação básica: políticas, avanços e pendências*. Campinas: Autores Associados. 2014.

POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDANTES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE SEUS PROFESSORES

IVANA SUSKI VICENTIN
PURA LÚCIA OLIVER MARTINS

INTRODUÇÃO

O presente estudo traz para reflexão a prática pedagógica de professores do ensino fundamental II pela ótica dos estudantes. Tem em vista levantar as contribuições dos estudantes para o processo de ensino, objeto de estudo da didática. É parte de uma pesquisa maior, que resultou em uma tese de doutorado. O pressuposto básico é que na e pela leitura/análise da prática pedagógica dos professores feita pelos estudantes, é possível levantar indicadores para a (re)organização da prática docente.

Houve três principais motivos que estiveram atrelados ao desenvolvimento desta pesquisa. O primeiro deles teve uma correlação entre a didática, cujo objeto de estudo é o processo de ensino, e a prática pedagógica, focalizando a relação professor-aluno. O segundo pretendeu dar uma

ênfase nos anos finais do ensino fundamental, entendendo esse momento escolar como um fechamento importante de conhecimentos para o ensino médio, dentro da formação básica que a legislação educacional nacional preconiza. No entanto, o estudo revelou que esse segmento escolar carece de maior atenção no cenário educacional brasileiro, como vamos revelar os motivos no início deste artigo. O terceiro motivo teve como princípio básico dar voz aos estudantes, buscando identificar o que eles teriam para revelar sobre a atuação pedagógica de seus professores. Uma questão fundamental orientou a pesquisa, qual seja, os registros dos alunos em seus textos, por meio de uma atividade pedagógica proposta a eles, sinalizariam possíveis caminhos e cuidados que o professor pode ter ao atuar junto aos alunos dos anos finais do ensino fundamental?

Para tanto, a coleta de dados da pesquisa foi realizada através de uma atividade pedagógica em forma de redação a partir de uma frase disparadora “Se eu fosse o(a) professor(a)...”. Os estudantes de oitavo e nono anos de quatro escolas estaduais foram convidados a participar da atividade e escrever um texto dissertativo, somando-se 448 textos.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, que teve como objetivo geral sistematizar indicadores para a contribuição da prática pedagógica dos professores de oitavo e nono anos a partir da visão dos estudantes sobre essa prática. Para o tratamento dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. (BARDIN, 2011; FRANCO, 2003) E para a sistematização dos dados, foi primeiramente feita uma categorização pela aproximação dos pontos levantados nos textos dos alunos. Posteriormente, a análise dos dados contidos nos textos sinalizou inferências sobre o delineamento de duas grandes categorizações de análise resultantes deste estudo: a de que os estudantes anseiam por uma relação interpessoal mais próxima com seus professores e as sugestões que os mesmos fazem quanto à prática pedagógica deles.

Dentre a gama dos dados obtidos, foram sistematizados cinco indicadores:

1. do eixo epistemológico da transmissão-assimilação para uma prática pela sistematização coletiva do conhecimento;

2. da ótica da repetição para a interatividade e criatividade individual e coletiva;
3. da relação professor-aluno que se distancia para uma relação de aproximação;
4. de tempos e espaços fechados das aulas para tempos e espaços abertos;
5. da aula com vocação prescritiva fechada pelo professor a um modelo mais aberto de coconstrução coletiva professor-aluno.

Dos cinco indicadores supracitados, este artigo se atém ao primeiro deles, do eixo epistemológico da transmissão-assimilação para uma prática pela sistematização coletiva do conhecimento. Alguns registros dos alunos apontaram para práticas pedagógicas desejáveis, identificando-as em alguns de seus professores. Os estudantes também salientaram o que estes deveriam evitar para que suas aulas se tornassem mais significativas, envolventes. Alguns alunos fizeram questão de manifestar que a prática desses professores os diferenciava dos demais por dois fatores principais: por verem os alunos como pessoas reais e por eles prestarem mais atenção aos seus processos e ritmos de aprendizado. Se, por um lado, esses dados evidenciaram que há práticas docentes hoje nas escolas públicas destacadas pelos alunos e entendidas como práticas de “bons profissionais”, por outro lado, esses docentes foram tidos como exceções, e não a regra, nas quatro escolas estaduais que foram o lócus da pesquisa.

O OBSCURANTISMO DOS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Um levantamento do estado de conhecimento sobre as pesquisas relacionadas revelou um número bem menos significativo de estudos que abordam a didática e a prática relacionadas à formação e atuação docente no segmento escolar dos anos finais do ensino fundamental, bem menor ain-

da aos correspondentes ao oitavo e ao nono ano, sobretudo estudos que envolviam a visão de estudantes sobre algum aspecto de sua escolarização.

Foram levantados os trabalhos divulgados nos últimos 20 anos em três dos principais portais de acesso e divulgação de teses, dissertações e artigos no Brasil: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Na Scielo, foram encontrados somente dois artigos que tinham relação mais próxima com o presente estudo. No portal da Capes, considerando a disponibilidade dos estudos do ano de 2013 a 2017, conforme sua estrutura atual permite, foram identificadas, dentre as 273 teses envolvendo a didática e a prática docente, somente três trabalhos do programa de pós-graduação da Universidade de São Paulo (USP) e mais um trabalho realizado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que estabeleciam uma correspondência com a didática e a prática pedagógica do professor, no caso de docentes dos anos finais do ensino fundamental, com dados levantados junto a professores e alunos.

Além dessas plataformas digitais, foi identificado mais um estudo feito por sete pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (FCC) em 2011 envolvendo os anos finais do fundamental. Este levantamento, realizado em janeiro de 2017, demonstrou que os anos finais do ensino fundamental carecem de uma maior atenção, e isso é revelado pela ausência de estudos específicos nesse segmento da escolarização básica. Trata-se de um tempo escolar crucial na formação de nossas crianças e jovens, porque traz em seu bojo o fechamento dos fundamentos básicos iniciados na educação infantil, que, teoricamente, são “aprofundados e consolidados” no ensino médio, a finalização da educação básica, como preconiza o artigo 35 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96. (BRASIL, 1996)

Justamente outro aspecto de grande relevância se localizou na referida lei que organiza e orienta a educação nacional. Desde a sua promulgação, em dezembro de 1996, ela sofreu duas alterações importantes que atingiram o ensino fundamental mais recentemente: a que tratou da im-

plantação do ensino de nove anos, em fevereiro de 2006,¹ e a ampliação da educação básica, compreendida desde a criança com 4 anos de idade até o jovem de 17 anos, pelas normas que foram estabelecidas pela Lei nº 12.796, em abril de 2013.² Mediante essas duas alterações, a orientação dada pelo Ministério da Educação (MEC) foi de que todas as instituições deveriam rever seus projetos políticos pedagógicos para a adequação necessária do currículo, prevendo-se os conteúdos necessários, os conhecimentos de base para a formação das crianças e jovens brasileiros. Faz-se imprescindível destacar sobre essas duas importantes alterações na LDBEN nº 9.394/96 e seus desdobramentos. Elas se deram em etapas polarizadas: ora com ênfase nos anos iniciais, ora no ensino médio, localizando as atenções das políticas públicas, da mídia e da população de um modo geral – na primeira, como se todos os problemas da educação brasileira se localizassem no processo de alfabetização e letramento e, agora, que os mesmos se encontram na estrutura do ensino médio.

No ano de 2014, com a aprovação das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para os próximos dez anos, em quatro delas foi prevista a necessidade de o governo brasileiro ter definido um currículo de base comum a ser implantado em todo o país, como justificativa de se garantir um mínimo de qualidade e melhorar o desempenho do país nos índices dos testes internacionais que mensuram o rendimento dos estudantes, principalmente os concluintes do ensino médio. Então, o MEC iniciou uma movimentação e mobilização nacional para a organização do que denominou de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e encaminhou os trâmites de sua elaboração, consultas públicas até chegar à versão final. A BNCC

1 Em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274 instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade como matrícula obrigatória. A sua implantação em todo o território nacional foi prevista até o ano de 2010. Embora a LDBEN atual já previsse a ampliação de oito para nove anos obrigatórios para o ensino fundamental, ela tornou-se meta da educação nacional pela Lei nº 10.172/2001, quando da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). Para saber mais, é possível acessar: www.portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos.

2 A educação básica obrigatória para todos fica compreendida entre a educação infantil, a fase pré-escolar a partir dos quatro anos de idade, o ensino fundamental e o ensino médio, até os 17 anos, tendo como previsão de implantação até o ano de 2016. O texto da lei encontra-se no seguinte endereço: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.html.

da educação infantil e ensino fundamental foi aprovada e promulgada no final do ano de 2017 pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

Junto a essa discussão da BNCC, a reforma para uma nova configuração do ensino médio tem servido de polêmica atualmente. Portanto, as preocupações e atenções se voltaram para o ensino médio no Brasil novamente. Ou seja, o entendimento da educação básica como um todo atrelado a uma formação visando a igualdade de direitos de todas as crianças e jovens fica fragilizado devido às descontinuidades das políticas públicas, ora pendendo para os anos iniciais, ora para o ensino médio, não considerando de forma equânime a educação básica como um todo.

No nosso entendimento, as polarizações das políticas públicas e suas repercussões junto à sociedade prejudicam a noção de qualidade de educação por boa parte da população brasileira. Essa noção de qualidade de educação necessariamente perpassa pelas discussões sobre currículo, escola, formação dos profissionais da educação, sobretudo sobre a formação básica almejada para as nossas crianças e jovens, que, polarizadas, dividem as atenções e confundem a sociedade como um todo, se configurando um cenário preocupante, sobretudo para os profissionais da educação, para os centros formadores e fomentadores de pesquisas na área. Adiante, alguns dados levantados poderão ilustrar melhor a intencionalidade da pesquisa.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS

Considerando que é na academia que os professores têm sua formação inicial, há aí um dos nós da educação, muito debatido e estudado por vários autores; dentre eles, Candau (1987), André (2002), Romanowski e Martins (2010) e Gatti (2009). Tais estudos versam sobre o trato com o conhecimento num teor bastante teórico quando do momento da formação dos professores de licenciatura, reforçando o distanciamento entre a teoria e a prática, entre a universidade e a escola de educação básica e entre os departamentos que orientam as disciplinas de conhecimentos específicos, das disciplinas pedagógicas nas universidades. Muitas vezes, esse mesmo teor

tem se refletido nas escolas de educação básica pelos docentes que tiveram sua formação no bojo dessa tendência.

Um grande entrave que os estudos citados revelam é que, além da pouca atenção dada comumente às disciplinas com cunho pedagógico, quando trabalhadas, elas muitas vezes reforçam um descolamento entre a teoria e a prática dos conteúdos que poderiam justamente subsidiar uma formação, mesmo que pequena, para o profissional ter uma maior noção do que e como trabalhar os conteúdos nos diferentes segmentos e contextos escolares.

Antes de trazer alguns dados da pesquisa, faz-se importante esclarecer o que se entende por prática pedagógica.

No caso aqui, a palavra “prática” (substantivo) vem acompanhada do adjetivo “pedagógica” e relacionada à educação. Um ato ligado à educação requer dos sujeitos envolvidos posturas. Substancialmente, a palavra “prática”, junto à educação, não está ligada em seu significado a um ativismo inconsciente, a algo mecânico, sem reflexão. No caso da prática pedagógica na educação e na perspectiva crítica, cabe o conceito de práxis.

Trata-se da consciência da ação, da realidade que envolve a ação, levando a concebê-la dialeticamente nessa relação entre reflexão e ação: a práxis. A prática pensada, refletida, analisada em suas múltiplas determinações. A prática pedagógica por excelência é um exercício constante e permanente dessa relação permeada pela teoria estudada e refletida que vai iluminando a prática e é iluminada por ela. Para Freire (1993, p. 104, grifo do autor), a práxis está intimamente ligada à educação por estar ligada ao seu maior objetivo, que é a libertação do sujeito, um sujeito no enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos, que epistemologicamente busca o porquê das coisas, portanto “[...] as relações entre a *prática e o saber da prática* são indicotomizáveis”, defende o autor.

O que se quer salientar é que toda prática pedagógica, essencialmente, está associada – ou deveria estar ligada – à consciência. Como ela envolve ação, essa ação normalmente envolve mais de um sujeito – sujeitos que se relacionam e que estarão implicados nela; um ato consciente para ambos, espera-se. Mas não são somente os sujeitos estão implicados na ação porque essa ação na educação escolarizada; especialmente, há um componente

importante: o conhecimento. Ao entender a prática pedagógica enquanto uma relação professor-aluno-conhecimento, como uma ação consciente e não mecânica, a análise dos dados passou por dois prismas. A relação professor-aluno-conhecimento é tomada sob dois eixos epistemológicos diferentes: um da transmissão-assimilação do conhecimento e outro da sistematização colaborativa/coletiva do conhecimento.

Vários alunos tiveram uma leitura bem definida da prática pedagógica de seus professores de oitavo a nono anos. Nas quatro escolas estaduais de Curitiba, ficou evidenciado pelos alunos que, assim como há professores que criticam suas práticas, há referência de um ou mais professores (em menor número) cujo trabalho eles admiram.

DO EIXO EPISTEMOLÓGICO DA TRANSMISSÃO-ASSIMILAÇÃO PARA UMA PRÁTICA PELA SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO

Os textos dos estudantes revelaram que a forma com que a maioria dos professores desenvolve a sua prática pedagógica expressa que está pautada no eixo da transmissão-assimilação do conhecimento. Infere-se essa ideia porque vários alunos usam expressões como “aulas muito teóricas”, “conteúdo atrás de conteúdo”, “muita teoria e pouca prática”, “muita matéria sem relação com a nossa vida, com o cotidiano”, “falação entediante”, “coisas com ausência de sentido”, “decoreba”, entre outras.

Além disso, eles reforçam a ideia de considerar algumas práticas já existentes por parte de alguns de seus professores como boas práticas ou consideram as que eles teriam, se fossem professores:

- I. Minha aula seria mais dinâmica, envolvendo os alunos sem que isso ocasionasse dispersão da turma. Gostaria de promover um entendimento geral a partir de *um método não conceitual, mas interativo*. Daria aula como o prof. X³ e como o prof. Y. (Grifo nosso)

3 Nas redações de alguns estudantes, foram citados nomes de alguns de seus professores, os quais foram omitidos para preservar o sigilo. Por essa razão, substituímos seus nomes por “prof. X” ou “prof. Y”.

2. Iria mais ao laboratório de informática pesquisar jogos de língua portuguesa, recomendaria filmes legendados e dublados. Indicaria livros de verdade, pois sinceramente estes livros que indicam [...]. Eu faria uma votação dos livros que os alunos quisessem ler, pois ninguém lê um livro que não gosta.
3. Ciências. Escreveria menos no quadro e faria aulas mais práticas e levaria meus alunos várias vezes ao laboratório de ciências para que além de aprender teoricamente entendessem todos os processos na prática [...].
4. Mas se eu fosse professora eu iria trazer mais mídias aos alunos como exemplo slides da matéria, filmes quando fosse possível e levaria aos passeios relacionados aos devidos conteúdos.
5. Eu seria igual minha professora Y, legal, divertida, faria aulas diferentes, faria brincadeiras, atividades, lição pra casa, trabalhos, tiraria as dúvidas e iria de mesa em mesa para ver se os alunos estariam fazendo os exercícios, iria ajudar a cada um que tivesse mais dificuldade igual ela ensina e se esforça para nos ajudar e fazer o melhor por todos nós e os das outras turmas e é por uma pessoa assim como ela que vamos nos transformar e ser formados quem sabe ser um professor de matemática também.

Tanto nos textos dos estudantes do oitavo ano como nos do nono ano, aparece que eles gostariam de aulas mais dinâmicas, que envolvessem a prática, que houvesse a maior participação deles nos encaminhamentos. O uso da tecnologia como ferramenta de auxílio para a qualificação do trato pedagógico foi recorrente. A presença do humor, da descontração, também fica evidenciada. Isso é reforçado pela resposta 5, conforme o(a) aluno(a) sinaliza que seria “igual a professora Y”, que, pela sua ótica, se mostra divertida, faz brincadeiras, prepara aulas diferentes.

O estudo revela que há uma didática prática (MARTINS, 2009) em ação, postulada por contradições. Muitos alunos conseguiram identificar práticas pedagógicas em franco movimento de mudança, saindo dos padrões da relação professor-aluno-conhecimento pelo eixo epistemológico

da transmissão e assimilação. É importante salientar que isso pode ser identificado nas quatro instituições em que aconteceu a pesquisa. Ao mesmo tempo, os alunos denunciaram o contrário: práticas pautadas pela maioria de seus professores calcadas justamente nesse eixo, reproduzindo um modelo de ensino que eles anseiam por mudar, a saber, a lógica da mera recepção.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A relação de uma das autoras com o segmento escolar em que estava atuando foi decisiva para localizar o segmento em que se daria o estudo, os anos finais do ensino fundamental. Uma vez que a “curiosidade epistemológica”, tal qual defendia Paulo Freire (1996), instigou-a a saber mais sobre a realidade com a qual trabalhava, sentindo fortemente a falta de referenciais que pudessem contribuir mais para o conhecimento dessa realidade escolar, bem como para sua tomada de decisões, buscou assumir-se “sujeito também da produção do saber”, que, ainda segundo Freire (1996, p. 23), pode reunir condições reflexivas do fazer de sua ação, ora tomando distância da realidade circunscrita, ora fazendo um exercício de delimitá-la, de circunscrevê-la, com maior rigorosidade. A experiência vivida, os poucos referenciais encontrados com identidade próxima e a responsabilidade de construir possíveis aportes que pudessem contribuir para novos estudos no segmento em questão serviram como molas propulsoras para o desenvolvimento de uma pesquisa de natureza qualitativa.

A abordagem da pesquisa qualitativa se mostrou mais adequada, uma vez que o ponto de partida da experiência e do conhecimento buscado sobre algumas facetas do segmento estudado pela pesquisadora, no caso, os anos finais do ensino fundamental, possibilitou o aprofundamento dos conhecimentos e dos fenômenos que os cercam. A intencionalidade foi de prestar uma contribuição à educação, especialmente aos profissionais que atuam nesse segmento – uma realidade que carece de mais pesquisas, como já afirmado.

A pesquisa fundamenta-se na abordagem do pensamento crítico-dialético, porque, mais que a reunião de dados e a exposição deles, foi proposta a problematização dos mesmos, levando em conta suas contradições e realidades diferentes. Segundo Kosik (1989, p. 41, grifo do autor), está contida nela toda uma gama de variáveis, se constituindo num:

[...] processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos em movimento *recíproco* e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade.

A pesquisa foi organizada e sistematizada numa dinâmica em que os dados gerados foram trabalhados e apresentados estabelecendo uma relação em que as partes compuseram um novo reagrupamento de dados – que, por sua vez, recompuseram um novo todo.

Ademais, a pesquisa é um exercício acadêmico que movimenta, desvela e em que se descobrem novas nuances, novas ideias no interior da ciência, segundo Severino (2002). É justamente nessa relação entre pesquisa, realidade e conhecimento científico que o pesquisador constrói os nexos que vão apregoando sentidos, lógicas aos seus objetos de estudo.

E foi a partir de uma pesquisa exploratória⁴ desenvolvida no final do ano de 2014 que foi delineado o objeto de estudo: a prática pedagógica de professores de oitavo e nono anos do ensino fundamental pela ótica de seus alunos. A ideia foi de vincular a prática junto aos docentes, só que pelo olhar dos estudantes adolescentes.⁵ Ao se ter feita uma “leitura flu-

4 A pesquisa foi desenvolvida com alunos de oitavo e nono anos de uma escola da rede privada de Curitiba, Paraná. Os dados obtidos serviram para o delineamento final do objeto de estudo, uma vez que apareceram vários elementos muito próximos aos obtidos nas instituições públicas, embora eles não tenham sido considerados na análise da tese.

5 Também é importante esclarecer que o estudo teve como parâmetro, ao se referir aos estudantes que estudam no oitavo e no nono ano em sua faixa etária, que compreende entre 12 e 14 anos, como adolescentes – e não crianças ou pré-adolescentes –, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Na referida lei, em seu artigo 2º, versa o seguinte: “Considera-se criança, para efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze a dezoito anos de idade”, conforme consulta

tuante”⁶ dos dados, possibilitou-se delinear previamente duas categorias de análise que já davam sinais em despontar, a saber: 1. a relação professor-aluno, uma relação entre pessoas; e 2. a relação professor-aluno-conhecimento. Elas se confirmaram com os dados obtidos pelos textos dos alunos das quatro escolas estaduais localizadas no município de Curitiba, que compuseram a análise dos mesmos e os capítulos da tese.

A partir da análise de conteúdo das respostas, considerando o que Franco (2003, p. 31) denomina como “aspectos lógico-semânticos”, foi possível agrupar os textos ou parte deles em subcategorias dentro das duas grandes categorias. Para Bardin (2011, p. 148), “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”. Consequentemente, as categorias se configuraram, ao mesmo tempo, em duas grandes problemáticas apontadas pelos alunos de oitavo e nono anos ao se expressarem sobre as práticas pedagógicas de seus professores, bem como se constituíram como os dois grandes elementos que podem contribuir para a ação dos docentes, as duas categorias já citadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os registros dos estudantes demonstram que, como estão imersos numa prática mais pautada pela lógica da transmissão-assimilação do conhecimento, algumas sugestões e críticas anunciadas por eles se mostram ainda de forma contraditória, pois surgem também exemplos de práticas tidas

no dia 21 de junho de 2016 no endereço eletrônico: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm. Nem atentando somente pelo prisma da psicologia do desenvolvimento, nem limitando aos aspectos jurídicos – pelo contrário –, o estudo considerou o ECA por se tratar de uma legislação vigente e que orienta as políticas públicas que envolvem a criança e a adolescência no Brasil.

- 6 Para Bardin (2011, p. 126), essa modalidade de leitura é uma primeira atividade que “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. A autora, assim, se aproxima “por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material [...]”.

como desejáveis por eles ao reconhecerem essas mesmas práticas vivenciadas com alguns de seus professores. Nas quatro escolas, evidenciou-se esse reconhecimento.

Algumas pistas postuladas pelos alunos podem servir de inspiração para que outros estudos envolvam os estudantes. Eles têm muito a dizer e revelar sobre o que vivenciam nas escolas junto a seus professores, sabendo identificar as limitações e as potencialidades para que o processo de ensino cumpra com a sua função social maior de contribuir na formação de cidadãos conscientes de seus deveres e de seus direitos.

O sentimento que o professor demonstra, que está além das questões diretamente ligadas às práticas pedagógicas, reflete no modo de ser do professor e de se relacionar com os alunos. Embora sejam elementos distintos, eles implicam diretamente a relação professor-aluno. Portanto, faz-se presente um elemento a ser considerado em outras pesquisas que envolvam a ação docente nas salas de aula.

A educação básica como um todo articulado tem padecido de atenção, inclusive das próprias políticas públicas voltadas para a qualificação da educação de um modo geral. O estudo mostrou que, no Brasil, as atenções se polarizam, e nem as ações do próprio MEC contribuem para considerar a educação básica mais orgânica e seriamente articulada entre os seus segmentos formativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trazer para discussão a prática pedagógica de professores dos anos finais do ensino fundamental II pela ótica dos estudantes, vem à tona a reflexão sobre as possíveis contribuições para o processo de ensino, objeto de estudo da didática. A intenção é que, com o processo e os resultados da pesquisa desenvolvida, não somente possamos contribuir para um grupo circunscrito ao pesquisador e ao campo de pesquisa, mas que este estudo também possa se unir a outros, aproximando mais a academia de escolas da educação básica como um todo, dos educadores que nelas atuam, seja

da rede pública, seja da rede privada, e que ela possa se somar aos estudos sobre essa fase da escolarização básica tão importante e tão velada. A segunda fase do fundamental como um todo, sobretudo os anos finais, pouco aparece nos estudos em comparação com os anos iniciais, com a educação infantil, e com o ensino médio.

Além disso, os desafios ainda são grandes para que a prática pedagógica dos docentes atuantes nos anos finais do ensino fundamental seja considerada e reconhecida para além do eixo da transmissão-assimilação, não tendo no aluno um receptor e reproduzidor de conteúdos, e, ao mesmo tempo, que seus estudantes possam ser os interlocutores nas pesquisas que envolvem esse segmento escolar. Isso porque boa parte deles já vivenciou um tempo grande de escolarização, possibilitando-lhes identificar possíveis caminhos para ressignificar a sua formação e a atuação de seus professores.

REFERÊNCIAS

ANDRE, M. (org.) *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília, DF: MEC/INEP/CONPED, 2002. (Série estado do conhecimento, 6)

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 29 abr. 2018.

CANAU, V. M. (org.) *Novos rumos da licenciatura*. Brasília, DF: INEP/PUCRJ, 1987.

FRANCO, M. L. *Análise de conteúdo*. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. (coord); BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra. 5. ed., 1989.

MARTINS, P. L. O. *A didática e as contradições da prática*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Reformulações nos cursos de licenciatura: que mudanças? *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]*, Belo Horizonte: UFMG, 2010. (Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. v. 1.)

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2002.

SOBRE OS AUTORES

ALDA JUNQUEIRA MARIN

Formação em Pedagogia e doutorado em Ciências-Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro, São Paulo – hoje Universidade Estadual Paulista (UNESP). Livre docente em Didática pela atual Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, UNESP. Atual professora e pesquisadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Universidade de Araraquara.

E-mail: aldamarin@pucsp.br

ANA CRISTINA CASTRO DO LAGO

Professora do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Possui graduação em Pedagogia, mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutorado em Educação e Democracia pela Universitat de Barcelona. Participa da comissão colegiada da Coordenação Central de Estágio da UNEB. Líder do grupo de pesquisa Interface: Investigação Interdisciplinar sobre a Formação do Educador.

E-mail: acclago@gmail.com

CELSO DOS SANTOS VASCONCELLOS

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pedagogo, filósofo, pesquisador, escritor, conferencista, professor convidado de cursos de graduação e pós-graduação, consultor de secretarias de Educação e responsável pelo Libertad – Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica.

E-mail: celsovasconcellos@uol.com.br

Site: www.celsovasconcellos.com.br

CIPRIANO CARLOS LUCKESI

Professor aposentado da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Mestre em Ciências Sociais pela UFBA. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e conferencista.

E-mail: ccluckesi@gmail.com

Site: luckesi.blogspot.com

CRISTINA D'ÁVILA

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestra em Educação pela UFBA. Pedagoga, escritora, professora titular de Didática da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. Pós-doutora em Educação com concentração no campo da Didática e Ensino Superior pela Universidade de Montréal, Canadá. Pós-doutora na área das Ciências Sociais, com concentração em Pedagogia Universitária pela Universidade Paris 5, Sorbonne Cité. Pesquisadora e representante da região Nordeste da Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior (Rides). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Didática e Ludicidade (Gepel). É, atualmente, presidente da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Andipe).

E-mail: cristdavila@gmail.com

IVANA SUSKI VICENTIN

Doutora e mestre em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Participa do grupo de pesquisa Práxis Pedagógica: Dimensões e Processos, pertencente à linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-PR. Atua como orientadora pedagógica no Colégio Medianeira em Curitiba.

E-mail: ivanasuskivicentin@gmail.com

JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutor em Filosofia e História da Educação pela PUC-SP. Pós-doutor pela Universidade de Valladolid, Espanha. Professor titular aposentado da Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente, é professor titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Coordena o Grupo de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): Teorias e Processos Educacionais. É membro do Conselho Editorial das seguintes revistas: *Olhar de Professor*, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); *Revista de Estudos Universitários*, da Universidade de Sorocaba (UNISO); *Educativa*, da PUC-Goiás; *Interação*, da Faculdade de Educação da UFG; *Espaço Pedagógico*, da Universidade de Passo Fundo (UPF); e *Interface – Comunicação, Saúde e Educação*, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Botucatu. Parecerista da *Revista Brasileira de Educação* e da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Pesquisa e escreve sobre os seguintes temas: teoria da educação, didática, formação de professores, ensino e aprendizagem, políticas para a escola, organização e gestão da escola. Atualmente, desenvolve pesquisas dentro da teoria histórico-cultural, com ênfase na aprendizagem, no ensino e na organização da escola. É membro do grupo de trabalho Didática da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Secretário Geral da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Andipe).

E-mail: libaneojc@uol.com.br

LÚCIA GRACIA FERREIRA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)/Centro de Formação de Professores. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-doutora em Educação pela

UFBA. Pós-doutora em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Líder dos grupos de pesquisa: Docência, Currículo e Formação (DOCFORM) e Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (GPEP).
E-mail: luciagferreira@hotmail.com

MARIA AMÉLIA SANTORO FRANCO

Pedagoga. Doutora em Educação. Pós-doutora em Pedagogia. Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Pesquisadora na Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Autora de vários livros dentre os quais: Pedagogia como ciência da educação e Pedagogia e prática docente, ambos da editora Cortez.

Email: ameliasantoro@uol.com.br

MARIA SOCORRO LUCENA LIMA

Doutora em Didática pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: socorro_lucena@uol.com.br

PURA LÚCIA OLIVER MARTINS

Doutora em Educação. Professora aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Coordenadora do grupo de pesquisa Práxis Pedagógica: Dimensões e Processos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-PR. Bolsista de Produtividade em Pesquisa (PQ) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: pura.oliver@pucpr.br

	COLOFÃO
FORMATO	17 x 24 cm
TIPOGRAFIAS	Scala Sans Scala
PAPEL	Alcalino 75 g/m ² (miolo) Cartão Supremo 300 g/m ² (capa)
IMPRESSÃO	EDUFBA
CAPA E ACABAMENTO	Gráfica 3
TIRAGEM	100 exemplares

O cenário educacional contemporâneo nos remete a contextos que precisam ser problematizados. Assim, baseada na confluência da didática, dos saberes estruturantes da docência e formação de professores – um dos eixos temáticos do XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe), realizado em Salvador em 2018 – esta coletânea protagoniza discussões proficuas. Oferece a seus leitores um conjunto de textos que são resultados de investigações empíricas e teóricas e convida a uma reflexão sobre o campo da didática e suas relações, os saberes, estágio supervisionado, profissionalidade e mediação didática, destacando aspectos atuais. A obra ressalta a importância da didática e suas relações e traz importantes colaborações para a área da educação e outras afins. A leitura é recomendada a profissionais da educação, alunos das licenciaturas e demais interessados.

ISBN 978-85-232-1918-5



9 788523 219185

