

DIDÁTICA

Mosaicos da experiência docente

Maria Marina Dias Cavalcante



REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR

Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes

Ana Carolina Costa Pereira

Ana Cristina de Moraes

André Lima Sousa

Antonio Rodrigues Ferreira Junior

Daniele Alves Ferreira

Erasmus Miessa Ruiz

Fagner Cavalcante Patrocínio dos Santos

Germana Costa Paixão

Heraldo Simões Ferreira

Jamili Silva Fialho

Lia Pinheiro Barbosa

Maria do Socorro Pinheiro

Paula Bittencourt Vago

Paula Fabricia Brandão Aguiar Mesquita

Sandra Maria Gadelha de Carvalho

Sarah Maria Forte Diogo

Vicente Thiago Freire Brazil

DIDÁTICA

Mosaicos da experiência docente

Maria Marina Dias Cavalcante



1ª Edição
Fortaleza - CE
2024

DIDÁTICA: MOSAICOS DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

© 2024 Copyright by Maria Marina Dias Cavalcante

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

COORDENAÇÃO EDITORIAL
Cleudene de Oliveira Aragão

PROJETO GRÁFICO E CAPA
Narcelio Lopes

REVISÃO VERNACULAR E NORMALIZAÇÃO
O autor

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Cavalcante, Maria Marina Dias
Didática [livro eletrônico]: mosaicos da experiência docente / Maria Marina Dias Cavalcante. -- 1. ed. -- Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2024.
PDF

Bibliografia.
ISBN 978-85-7826-959-3

1. Aprendizagem - Metodologia 2. Didática 3. Educação
4. Formação docente - Metodologias ativas 5. Professores -
Relatos I. Título.
24-245683 CDD-371.3

Índices para catálogo sistemático:

1. Didática : Educação 371.3
Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Todos os direitos reservados

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará

CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893

www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



Aos que tecem conosco a nossa trajetória docente:

- Grupo de estudos e pesquisas sobre formação de educador – GEPEFE/FEUSP.
- Grupo de estudos e pesquisas sobre Educação Básica e Ensino Superior - GDESB /PPGE-UECE.
- Colegas professores que participam do grupo que originou este livro: Socorro Lucena, Isabel Said, Daniele Coriolano, Fátima Nobre, Silvina Pimentel, Isabel Sabino, Maria de Jesus Oliveira, Pedro Jônatas, Julieta Fai Serpa.
- Alunos de graduação em Pedagogia e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE que nos desafiam cotidianamente.

PREFÁCIO

O livro *DIDÁTICA: mosaicos da experiência docente*, organizado pela didata e pesquisadora Maria Marina Dias Cavalcante que hora chega as mãos dos(as) leitores(as) é uma obra que marca a produção do conhecimento científico na área da Didática, notadamente, por que enfrenta com originalidade, na contemporaneidade brasileira, boa parte das temáticas estruturantes da Didática como campo de conhecimento, por tanto, como ciência do processo ensino-aprendizagem, como Disciplina central nos cursos de formação de professores e como prática pedagógica. A Didática como teoria, como ciência voltada para compreender e explicar o seu objeto como uma totalidade concreta, portanto em movimento aberto e mediado. Assim o leitor encontrará nas partes que constituem o livro, temas que contemplam desde as questões relativas à concepção de Didática, a identidade profissional, a Didática e teleologia, a didática e a pesquisa, a Didática como campo de conhecimento e componente curricular, às questões candentes como o planejamento, como o plano de aula, a sala de aula, os portfólios, as cartas pedagógicas e as vivências. Expressando, assim, a coerência e originalidade de seu título.

Destarte, o processo ensino-aprendizagem é pensado a partir das condições histórico-sociais, nas quais ele se realiza. Implicando em mediações importantes para as relações teoria e prática do/no trabalho pedagógico. Assim, o ensino e a aprendizagem são pensados dialeticamente, a partir de uma perspectiva filosófica, pedagógica, política e científica, que tem por finalidade garantir às gerações mais novas a apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos produzidos historicamente pelo conjunto dos homens.

Os(as) autores(as) investem de modo claro, criativo e bem fundamentado em uma concepção crítica de sociedade, de educação e de didática, na qual o pensar, o sentir e o fazer humano são problematizados, pesquisados e sistematizados tendo em vista produzir um conhecimento didático comprometido com a transformação das práticas pedagógicas, por meio de um diálogo pedagogicamente fecundo da Didática com a Pedagogia, entendida essa como ciência da educação, seja como disciplina central nos cursos de formação de professores(as), uma vez que esta consiste no *que fazer* dos professores(as), seja como prática pedagógica em sua característica essencial intencional e transformadora.

Para tanto recorrem aos estudiosos da Didática, por meio de suas produções. Desde os(as) autores(as) nacionais, em geral, aos clássicos da área, como também, autores de outros países e clássicos da filosofia. A contribuição da Didática ao seu objeto está para além de identificar os problemas da prática educativa, seus limites, mas visa também e, principalmente, apreender as formas, os processos, modos e meios de superação dos óbices e transformação do modo de ser da prática educativa, principalmente, no contexto das políticas neoliberais *de res-*

ponsabilização, de *desmoralização* dos professores(as). De engessamento e de precarização do trabalho pedagógico na escola, marcados pelo neotecnicismo. Com efeito, o *de-tour* que se impõe aos estudos e pesquisas dos didatas somente se efetiva por meio de uma reflexão que vai a raiz dos problemas, e no caso das práticas humanas, a raiz é o próprio homem, por intermédio dos processos rigorosos de pesquisa e produção do conhecimento, em uma perspectiva relacional e de conjunto.

Com esse entendimento, os(as) autores(as) indagam sobre o papel da Didática no processo de formação de professores(as): que concepção os docentes que atuam com essa disciplina em cursos de licenciaturas possuem quanto à contribuição da Didática na formação de futuros professores(as)? E de modo semelhante, como estudantes, notadamente de pedagogia, percebem a contribuição dessa disciplina na sua formação e prática pedagógica?

Em face de tais questionamentos os(as) pesquisadores(as) põem em relevo a centralidade da Didática na formação de professores(as). A característica medular do trabalho do professor(a) é o ensino, por meio da práxis, entendida como ação intencional transformadora da realidade social e pedagógica, que se efetiva; que se materializa, por meio dos conteúdos, das formas, procedimentos e técnicas mais coerentes com resultados, com os fins a serem atingidos. Nesse sentido, os docentes necessitam se apropriar dos saberes didático-pedagógicos, considerados centrais para o bom desenvolvimento da prática efetivamente pedagógica. Uma vez que oportuniza ao professor(a) o conhecimento de sua profissão; a interagir e questionar as teorias que orientam a sua ação e optar de modo autôno-

mo, autoral e criador pela teoria pedagógica mais crítica e potente, que melhor colabore com o bom desenvolvimento de sua atividade de ensinar.

Esse livro representa um marco no campo da Didática, pois a (re)coloca no seu devido lugar: o lugar da reflexão, do estudo rigoroso, da práxis sistemática, intencional e transformadora; do conhecimento didático-pedagógico capaz de potencializar processos humanização e emancipação dos professores(as) e dos(as) estudantes. O cuidado e o zelo dos(as) autores(as), para com este livro, os(as) conduziu para uma organização que garante a estruturação lógica do conjunto da produção: organizado em três partes que se movem, se articulam e se interdependem:

A primeira parte, intitulada temas de Didática são apresentados estudos e discussões relativas ao campo epistemológico da Didática como área da pedagogia; às concepções de licenciandos(as) da pedagogia sobre o ensino de Didática a partir da categoria semiformação em Adorno; a distinção entre a Didática como campo de conhecimento e a Didática como componente curricular, a partir das percepções dos(as) estudantes das licenciaturas as aproximações e especificidades entre didática, identidade profissional e cultura escolar, percursos formativos. Ainda, encontra-se, análise potente da Didática por meio da escola e do professor(a), a necessidade do devido preparo profissional, em especial, dos conhecimentos e saberes didático-pedagógicos. Como também estudos sobre didática e pesquisa. A seção é fecunda, com objetos relevantes, ricas reflexões e sistematizações pedagógicas.

A **segunda parte, *Elementos para a ação didática***, põe no centro do debate a questão do planejamento. O leitor encontrará sistematizações e reflexões sobre essa importante categoria e objeto estruturante do conhecimento didático. Nos estudos o planejamento é assumido como uma atividade própria dos seres humanos, na qual o indivíduo antecipa *idealmente* ao modo lukacsiano, realiza a *prévia ideação*, definindo e organizando “as formas mais eficazes de executar suas ações, a partir de suas experiências” e concepções. O plano de ensino e o *plano de aula*, ganham destaque na seção, como atividade intencional, sistemática e organizadora das melhores formas, condições e meios propiciadoras de um bom ensino e, na simultaneidade, de uma boa aprendizagem, seja durante o desenvolvimento de um curso ou semestre, seja em uma aula ou um conjunto de aulas.

A **terceira e última parte**, privilegia as ***Práticas metodológicas***. Temas como o Diário de Aula, o portfólio, a postura reflexiva e crítica, as cartas pedagógicas, as aprendizagens pela prática, brotam do interior das atividades de ensino e de pesquisa dos docentes, dos(as) pesquisadores(as) em face às suas inquietações, reflexões e críticas que acompanham o *quefazer* docente na construção e no desenvolvimento profissional. As intencionalidades se vinculam diretamente ao compromisso com a ampliação da consciência crítica sobre as relações sociais, econômicas, políticas e culturais sob as quais os(as) estudantes e os professores(as) desenvolvem os processos de ensinar e aprender, de modo a compreenderem o *vir a ser* da escola pública com a finalidade de organizarem de modo criativo, reflexivo e crítico as boas práticas pedagógicas.

O livro nos interpela, nos põe a conhecer tanto os problemas e os desafios enfrentados pelos agentes da formação de professores(as), pelos(as) licenciandos(as), seja na escola pública de educação básica, seja nas universidades brasileiras. Como também apresenta saídas e boas pistas para contribuir com a superação desses(as). Assim o livro se plasma como uma importante ferramenta para a divulgação das pesquisas, socialização de conhecimentos, portanto, se constitui em um vigoroso espaço de estudo e de aprendizagens de perspectiva humanizante e emancipadora.

Lenilda Rêgo A. de Faria

Professora Associada do Centro de Educação Letras e
Artes da Universidade Federal do Acre

Rio Branco, 04 de junho de 2023

Sumário

PREFÁCIO 6

PARTE I

TEMAS DE DIDÁTICA

1. AS CONCEPÇÕES DE DIDÁTICA DE LICENCIANDOS DE PEDAGOGIA À LUZ DA SEMIFORMAÇÃO EM ADORNO ■ 15
2. IDENTIDADE PROFISSIONAL E CULTURA ESCOLAR: REFLEXÕES DE PRÁTICAS DIDÁTICAS A PARTIR DO *HABITUS* ■ 32
3. O PROFESSOR E A ESCOLA: A DIDÁTICA UM COMPONENTE DESSA RELAÇÃO ■ 52
4. DIDÁTICA E PESQUISA NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA E O *HABITUS* DOCENTE EM BOURDIEU ■ 65
5. A NECESSIDADE DE UMA POSIÇÃO TELEOLÓGICA DIDÁTICA VOLTADA PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES BACHARÉIS E TECNÓLOGOS ■ 87
6. DIDÁTICA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO E A DIDÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E PERCEPÇÕES DOS ALUNOS ■ 107
7. A DIDÁTICA NO HORIZONTE DO ENSINO COM PESQUISA ■ 130
8. CONCEPÇÕES DIDÁTICAS QUE NORTEIAM A EXPERIÊNCIA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA ■ 146

PARTE II
ELEMENTOS DA AÇÃO DIDÁTICA

- 1. SOBRE PLANEJAMENTO ■ 182**
- 2. PLANO DE AULA: CONSTRUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ■ 214**
- 3. PROJETO DE TRABALHO ■ 230**
- 4. O PLANEJAMENTO DE ENSINO E A PRÁTICA DOS PROFESSORES DOS CURSOS TECNOLÓGICOS ■ 245**
- 5. PLANEJAMENTO DE ENSINO: ALINHANDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO BRASIL ■ 263**

PARTE III
PRÁTICAS METODOLÓGICAS

- 1. CONSTRUINDO APRENDIZAGENS EM NOSSAS PRÁTICAS ■ 288**
- 2. PRÁTICAS METODOLÓGICAS: O QUE SÃO? COMO ORGANIZAR? QUANDO SOCIALIZAR? ■ 301**
- 3. DIÁRIOS DE AULA: UMA ESTRATÉGIA DE AUTO - FORMAÇÃO ■ 304**
- 4. O PORTFÓLIO REFLEXIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ■ 313**
- 5. VIVÊNCIA DE ENSINO COM PESQUISA ■ 324**
- 6. PESQUISA E ENSINO: COM QUANTAS IDEIAS SE FAZ UM TEXTO COLETIVO? ■ 325**
- 7. REVISITANDO AS CARTAS PEDAGÓGICAS: A CARTA COMO UMA PRÁTICA DE AVALIAÇÃO ■ 351**

PARTE IV
PÓS-ESCRITO

- PÓS ESCRITO ■ 359**

PARTE I

TEMAS DE DIDÁTICA

1. AS CONCEPÇÕES DE DIDÁTICA DE LICENCIANDOS DE PEDAGOGIA À LUZ DA SEMIFORMAÇÃO EM ADORNO¹

INTRODUÇÃO

O estudo compreende as concepções de Didática de licenciandos de Pedagogia à luz da semiformação em Adorno. Trata-se de um trabalho que se desenvolveu no âmbito do Estágio de Docência do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

Vale situar que o referido Estágio de Docência conforme o Art. 1º da Resolução Nº 821/2011 - CONSU, de 19 de dezembro de 2011, constitui-se como atividade exclusiva de alunos regularmente matriculados em cursos/programas de pós-graduação *stricto sensu* acadêmico da Universidade Estadual do Ceará, pela qual são oferecidas condições para formação didático-pedagógica em disciplinas ligadas a cursos de graduação, com áreas afins às do programa cursado.

Considerando a Didática como área de conhecimento que estuda o processo de ensino, articulando aspectos teórico-metodológicos e pressupostos político-pedagógicos, ela é requerida para a formação docente por se materializar no próprio trabalho didático do professor em sala de aula. Entretanto, ao longo da história da Pedagogia, de sua configuração como Ciência e do ensino de Didática no Brasil, perspectivas instrumentais com ênfase nas técnicas, metodologias, procedimentos e recursos didáticos foram emergindo, e tendo seus efeitos vislumbrados nas concepções

¹ Texto elaborado no âmbito do Estágio de Docência, de autoria das professoras: Daniele Coriolano, Isabel Said Pierre Carneiro e Maria Marina Dias Cavalcante (2015).

e práticas docentes até os dias atuais. O que gera certa incompletude e reducionismo na formação profissional do professor, em seu aporte teórico-prático; o docente desenvolve sua formação como assimilação passiva de modelos prontos de aula, de aplicação sistemática e rígida de instrumentais, procedimentos e modos de ensinar. Assim, justifica-se a necessidade e pertinência do referido estudo investigativo na tentativa de compreender as concepções fomentadas por licenciandos em Pedagogia, futuros professores, sobre a Didática a partir da categoria *semiformação* em Adorno², indicando caminhos para pesquisas posteriores de aprofundamento da problemática.

Nesse contexto de investigação, o trabalho orienta-se por pressupostos metodológicos de pesquisa exploratória, em que se tem o ambiente natural como relevante fonte de dados e o pesquisador seu principal instrumento (Ludke e André, 1986). Recorreram-se como procedimentos de coleta de dados a análise de documentos e a vivência de Diários de Lembranças, elaborados por licenciandos da disciplina de Didática Geral do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE, sendo a turma do 4º semestre escolhida para fazer parte do estudo.

Estes Diários de Lembranças se constituem em narrativas reflexivas e críticas em torno das experiências, desafios, saberes, inquietações, fazeres, sentimentos e aprendizagens que se fizeram presentes ao longo desta disciplina, propiciando reconstruir os caminhos percorridos, os fatos vivenciados, o que foi efetivamente pensando, falado, realizado, apreendido e sentido.

2 Sendo uma de suas categorias de análise, para Adorno (2010, p. 25) a semiformação é “[...] o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria”, em que a formação cultural do homem passa a ser regida pelo consumismo desenfreado, alienante e de suposta satisfação material e simbólica. Recorte da tese de doutorado da Professora Maria Marina Dias Cavalcante defendida em 2005.

Assim, a partir desta prática de ensino auto reflexiva e auto construtiva foi possível trazer a seguir a análise teórico-contextual dos dados com fins à compreensão da temática investigativa.

CONCEPÇÕES DE DIDÁTICA À LUZ DA SEMIFORMAÇÃO EM ADORNO

A sociedade está permeada de práticas que promovem saberes, comportamentos, pensamentos e valores, portanto, com potencial educativo, mas nem todas têm seu sentido, direcionalidade e intencionalidade explícitos; nem todas se constituem em um exercício comprometido, intencional, de articulação entre meios e fins, e pautado por princípios éticos de intervenção, formação, criação e transformação da realidade e do próprio homem. Desse modo, a práxis educativa é uma ação reflexiva e para tanto é preciso pedagogizá-la, submetê-la ao exercício do fazer científico da pedagogia, isto é, à ação teórico-prática desta ciência, a partir da práxis pedagógica. Segundo Libâneo (2008, p. 25),

O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos. Vincula-se, pois, a opções sociais e políticas referentes ao papel da educação num determinado sistema de relações sociais.

É a partir deste pressuposto que a Pedagogia investiga a natureza das finalidades da educação em uma dada sociedade, dirigindo e orientando os objetivos, os meios e as condições metodológicas, organizativas e apropriadas para a formação plena dos sujeitos.

Como ciência da educação, cabe à pedagogia suscitar o caráter reflexivo e transformador da práxis educativa mediante identificação e compreensão da teoria implícita e que a fundamenta, com sua posterior objetivação, compreensão e transformação (Franco, 2008). Ressalva-se que isso só será possível se forem considerados os pressupostos e as condições históricas que a fomentam, organizam e direcionam. Nesse sentido, a pedagogia emerge com a função de interpretar as teorias implícitas e mediar as condições de sua transformação objetivando fins éticos e emancipatórios.

Esta Ciência tem em seu fazer social a dialeticidade das relações sócio históricas, devendo exercer uma função política e se fundamentar numa epistemologia dialética. A Pedagogia cabe, portanto, cultivar práxis social tornando os sujeitos conscientes de seu papel ativo na construção de sua realidade, no domínio da natureza por meio de seu trabalho e no exercício de sua autonomia e autodeterminação. Compreende-se que a práxis educativa se expressa numa práxis revolucionária que se ancora na dialeticidade entre educação-sociedade e educação-política. Desse modo, os indivíduos por meio de um trabalho pedagógico crítico e coletivo promovem de forma reflexiva e consciente a construção de novas relações e modo de produção, por conseguinte, em novas formas de existência e sociabilidade humana.

Nesse sentido, a Didática como área da Pedagogia ocupa - se do processo de ensino como prática intencional, sistematizada e dirigida à aprendizagem do aluno. Ela se constitui como teoria e prática do ensino, sendo fundamental à formação e ao trabalho do professor, pois é por meio da condução didática do ensino, de seus objetivos, modos e condições que o professor consegue mobilizar e recons-

truir seu próprio saber docente e os conhecimentos sistematizados a serem conscientemente apreendidos pelos alunos. Segundo Pimenta (1997, p. 121),

A Didática, entendida como área do conhecimento que tem por especificidade o estudo do processo ensino-aprendizagem, contribui com as demais na formação de professores. Enquanto disciplina, traduz-se em um programa de estudos do fenômeno ensino, com o objetivo de preparar os professores para a atividade sistemática de ensinar em uma dada situação histórico-social, inserindo-se nela para transformá-la a partir das necessidades aí identificadas de direcioná-la para o projeto de humanização.

Ao mesmo tempo em que conjuga os conhecimentos, as metodologias, os objetivos, a aprendizagem e a avaliação do ensino, a Didática em sua totalidade e complexidade crítica também se configura na possibilidade de compreensão e problematização da docência, de reflexão sobre a identidade profissional do professor, sobre a ética no exercício do magistério, sobre os elementos estruturantes da profissão e os saberes necessários à prática do professor.

A Didática se estrutura em uma “[...] matéria de estudo fundamental na formação profissional do professor e um meio de trabalho do qual os professores se servem para dirigir a atividade de ensino, cujo resultado é a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos” (Libâneo, 2008, p.52). Caracterizada como mediadora entre os aspectos teórico-científicos da educação escolar e os aspectos práticos da ação docente, ela media “o quê” e o “como” do processo de ensino escolar. Para Alarcão (2011), o movimento de mediação entre estes aspectos diz respeito às inter-relações estabelecidas entre a didática curricular expressa em uma específica disciplina dos cursos de formação de professo-

res e a didática operativa ou didática de ação profissional incidindo na própria atuação docente, no exercício de sua função. Davini (1996, p. 52) afirma que:

En primer lugar, y a pesar de las dificultades de su desarrollo, hoy es ya un punto de acuerdo el reconocimiento de los espacios de especialización que requieren la indelegable participación de los expertos en el contenido disciplinario, abandonando la pretensión tecnicista de plantear a la didáctica como repertorio de técnicas independientes de qué y para qué se enseña. Sin embargo, ello no implica que la didáctica general desaparezca como disciplina o se fragmente en didácticas especiales, como algunos pretenden o como otros temen o sospechan. Por el contrario, la revisión global del problema llevaría a pensar en las especializaciones como desarrollos didácticos en los distintos campos disciplinarios, más que en disciplinas autonomizadas.

A Didática articula os fins, os meios, os propósitos, as ações, os conteúdos e as relações que permeiam o processo de ensino, que fundamentado em princípios e objetivos sócio-políticos e pedagógicos, deve promover o desenvolvimento das capacidades cognitiva, física e afetiva dos alunos.

Para além da perspectiva instrumental (a afirmação do técnico em detrimento do político) e a postulação de uma antdidática (foco na dimensão política e negação do técnico), Candau (1989) apresenta a necessidade de se construir uma Didática Fundamental na qual se considera a multidimensionalidade técnica, humana e política do processo de ensino e aprendizagem. A pertinência por uma Didática crítica em suas várias dimensões está expressa no relato abaixo:

A disciplina de Didática me possibilitou a pensar no profissional que eu pretendo ser. Pensar e me construir como o profissional que vai in-

terferi diretamente na vida dos meus alunos. Quando iniciei na disciplina pensei em somente no Plano de Aula. O que seria? Eu passaria o semestre inteiro aprendendo exclusivamente ele? Mas então descobri que ele é uma transfiguração do que pensa o professor sobre os seus alunos e sobre a educação na sociedade que muda constantemente. Seria necessária então uma reflexão mais profunda. Daí a necessidade de compreendê-lo, de ter uma concepção sobre educação, sobre meus valores, sobre a realidade que cerca minha profissão, enfim, são tantos os fatores que geram em torno do fazer em sala de aula que é preciso saber organizar e construir com qualidade e especificidade os meus objetivos.

O ensino como principal atividade do professor e objeto de investigação didática, abrange os conteúdos de programas e livros didáticos, os métodos e formas de organização e funcionamento, as orientações legais e pedagógicas de orientação, os valores e os princípios que entremeiam as relações professor-aluno. Portanto, ele se constitui em um conjunto de atividades de transmissão e assimilação de conteúdos científicos por parte dos alunos, levando-os ao estudo ativo, ao seu desenvolvimento intelectual e a um posicionamento crítico diante da realidade educacional e social. Para Pimenta (2010) o ensino é uma prática social complexa, sendo dialeticamente transformado pela ação e relação entre os sujeitos ao mesmo tempo que transforma aqueles que estão envolvidos neste processo.

Assim, a prática do educador nos espaços escolares deve atingir os objetivos de promover ao educando o domínio o mais consolidado possível dos conhecimentos científicos; possibilitar as condições e os meios propícios ao desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas, à apreensão de métodos de estudo e à autonomia e

reflexividade ao longo da aprendizagem; à formação pessoal e profissional, fomentando nos alunos perspectivas, atitudes, sentimentos e convicções que fundamentem suas escolhas perante as situações cotidianas.

Libâneo (2008) aborda que o professor garantirá concretamente tais objetivos de ensino e aprendizagem a partir do desenvolvimento de um conjunto de atividades didáticas (planejamento, direção do ensino e da aprendizagem e a avaliação) articuladas entre si e que se desdobram em diversas tarefas restritas e pontuais, mas que se relacionam e convergem para a efetivação do ensino. Deve haver uma relação recíproca e indissociável entre a transmissão e a assimilação ativa do conhecimento, entre a atividade do professor (ensino) e a atividade de estudo do aluno (aprendizagem). Assim, vários componentes fundamentais do ensino são influenciados e influenciam a prática do professor, tais como as finalidades, os conteúdos e métodos de ensino, a estruturação didática da aula, o planejamento, a avaliação escolar, os pressupostos sócio históricos, pedagógicos, éticos e formativos, bem como as relações estabelecidas entre professor e aluno na sala de aula.

Nessa perspectiva, a Didática materializada na prática do professor, incumbe-se de articular tais componentes de forma a possibilitar o real processo de ensino e aprendizagem, o movimento de reflexão-ação-reflexão sobre a prática docente, à reconstrução de saberes e fazeres pedagógicos e à formação integral do aluno em suas diversas dimensões.

Apesar de sua cientificidade, abrangência, reflexividade e articulação teórica e prática entre aspectos metodológicos e sócio-políticos, ainda se fazem presentes concepções reducionistas, instrumentalistas e pragmatistas de Didática, como se evidencia no seguinte depoimento:

Esta disciplina trouxe para mim algo que já havia visto em um curso de administração e que nem imaginava de sua existência na educação, o planejamento, pensava nisso, mas não tinha noção de como aplicar para facilitar meu trabalho em sala, pois planejar é construir um caminho a ser percorrido contado com tudo de ruim que aconteça, ou seja, os planos alternativos. Nessa fase da minha vida profissional, sentia muita alta disso, as vezes estava em sala de aula e não sabia como fazer aquilo, sabia o que fazer, então foi maravilhoso para mim, uma luz que se acendeu no fim do túnel.

Estas concepções limitam a Didática à esfera do fazer da docência, à imitação rigorosa da prática de ensino como receita prescrita, a modelos prontos a serem incorporados e reproduzidos fiel e passivamente pelos futuros professores no exercício do magistério. Isto fornece indícios sobre os desafios que entremeiam a formação profissional do professor, uma vez que limita em seus pressupostos teóricos e práticos, ela se apresenta como simples aquisição de métodos, técnicas, habilidades e competências para dar respostas a situações práticas, específicas e utilitárias, que são necessárias ao homem no domínio da natureza e à sua sobrevivência, mas que não constitui uma verdadeira formação cultural com vistas à emancipação humana. Isso é constatado no relato abaixo:

A importância da Didática para atuação do docente ficou clara a partir do cumprimento desta etapa da nossa graduação. Aprendemos que a maneira como ensinamos (estratégias e metodologias) e as ferramentas que podemos utilizar (planejamento, plano de aula) são importantes e dependem do empenho e observação diária do professor. Como professores precisamos ser íntimos dos nossos métodos e instrumentos, sejam eles de planejamento, plano de aula, das práticas avaliativas. Pensar em didática nos remete a prática, a didática da prática.

Em meio às contradições e os conflitos da sociedade, tal formação especializada, incompleta e instrumental passa a também não dar conta das exigências gerais de formação pessoal e profissional, pois ela promove progressivamente o isolamento, o individualismo e a alienação do homem em relação ao contexto mais amplo e sobre si mesmo, impossibilitando-o de se inserir ativamente e de constituir uma sociedade sem reducionismos e segmentações sociais e humanas.

Evidencia-se uma perspectiva de formação docente em que ao aluno é inculcado determinados padrões de concepções e práticas de didática e docência tidas como naturais e “corretas”, auto conservando-o em modelos postos, “acabados” e coisificando suas relações sociais e profissionais, como se pode perceber no depoimento: “A Didática bem dominada, trás um grande diferencial na vida de qualquer professor. Pois, visa melhorar a abordagem dos temas pertinentes a uma aula”. A Didática é compreendida erroneamente como conjunto de técnicas, meios e estratégias capaz de atender todas as demandas do processo de ensino e aprendizagem em sua complexidade, imprevisibilidade e multidimensionalidade. Vale destacar que as fragilidades vivenciadas na formação didática do professor são refletidas em sua prática cotidiana no espaço escolar, pois sem arcabouço teórico-prático em torno de sua função didática, o docente se vê num completo desamparo e improvisação no momento em que deve promover, significar e direcionar didaticamente o ensino.

Assim, trata-se de uma semiformação do professor, caracterizada pela presença constante de um espírito alienado, sendo aceita consensualmente, reproduzida e neces-

sária à manutenção das relações sociais vigentes; “símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie” (Adorno, 2010, p.09). Portanto, uma formação docente entendida como adaptação, domesticação e alienação coletiva dos homens à realidade social e educacional.

Propaga-se a socialização de uma falsa e necessária formação, dominada sistematicamente por mecanismos político, ideológicos, econômicos e de segmentação educacional mediante segmentação social, o que leva à regressão da consciência, autonomia, reflexividade e criticidade humana, uma vez que,

A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas. Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se reconvertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força (Adorno, Horkheimer, 1985, p. 41).

Desse modo, a semiformação é vislumbrada na dinâmica formativa da universidade, nos currículos de formação de professores, nas concepções e práticas que permeiam as funções didáticas de docentes e alunos, na medida em que a consciência humana renuncia a sua autodeterminação, constituindo-se a partir de produtos e manifestações sociais, culturais, educacionais e de formação

profissional, intencional e consensualmente produzidos, sistematizados, aprovados e postos ao consumo pelo homem e para o homem.

Características como ingenuidade, passividade, adaptabilidade e aceitabilidade passam a ser consideradas como princípios e valores essenciais à harmoniosa e integrada formação do homem e do profissional à convivência em sociedade. Portanto, virtudes a serem valorizadas, impregnadas e incentivadas nas relações sociais, culturais e acadêmicas, constituindo-se nas grandes virtudes humanas que, contraditoriamente, tornam-se imprescindíveis ao controle de qualquer forma de contestação, rebeldia, inconformismo, questionamento e possíveis mudanças nos modelos de formação de professores. Tais características unilaterais, progressivamente, dissociam-se da vida real dos homens, da humanidade e suas relações, absolutizando a formação em si mesma com vistas à conformação e adaptação do sujeito ao existente e socializado.

Diante do panorama acima, emerge a necessidade de se construir no contexto da universidade, processos de construção de concepções e vivências formativas a partir de uma perspectiva crítica de Didática, proporcionando clareza, profundidade e reflexividade ante aos estudos realizados, à produção de conhecimentos, aos diversos contextos educacionais e sociais e à própria docência, formação e prática profissional. Conforme o relato abaixo:

Uma Didática fundamental para nós como futuros pedagogos. Por nos fornecer as ferramentas necessárias para a organização e o planejamento das nossas aulas. É uma disciplina muito proveitosa, na qual conceitos-chave são levantados e que não se aplicam somente ao campo acadêmico, mas para a vida pessoal. A formação

crítica não é só papel do pedagogo em sua atuação com as crianças. Na Universidade, durante este semestre, pudemos ser tocados por ideias que enfatizam nosso verdadeiro papel na sociedade e, sobretudo nossa postura diante de todas as problemáticas da categoria. Mesmo tendo a consciência da inferioridade em que a sociedade nos enquadra, saímos daqui pessoas melhores com a certeza da nossa contribuição, que não é pouca, para um futuro breve.

Um processo didático de formação capaz de fomentar discussões de cunho social, cultural, ideológico e político-econômico; de operações de pensamento, reflexão e crítica em torno dos fatores que direta ou indiretamente condicionam e determinam a existência humana e profissional do professor como agente ativo, seja para a manutenção da ordem social vigente por meio de práticas instrumentais de didática, seja a partir de perspectivas didáticas de autorreflexão e superação da semiformação posta ao sujeito.

Quando este processo didático for capaz de refletir sobre as condições objetivas e subjetivas que sustentam a barbárie do homem em suas diferentes dimensões e contextos sociais, tornar-se-á possível a construção autorreflexiva e autodeterminada de uma formação intelectual, cultural e profissional, considerando que “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (Adorno, 2010, p.39). Trata-se da resistência e do inconformismo para a compreensão, a reflexão e a superação do processo de conformação ao existente, pelo qual se restringiu os espaços de luta e autonomia do homem, dentre eles a universidade.

CONSIDERAÇÕES

As tendências no ensino de didática no Brasil iniciam com uma perspectiva instrumental-tecnicista de valorização do método experimental de pesquisa. Posteriormente, fundamentaram-se numa abordagem do processo de ensino-aprendizagem, contextualizando-o a partir da realidade educacional brasileira. Adiante, uma terceira tendência é a do ensino por abordagens, explicitando seus pressupostos, contribuições, aplicabilidade e enfoques metodológicos. Assim, em meio ao processo histórico de superação de uma didática instrumental para uma didática fundamental, as pesquisas foram delineando propostas de análise, reflexão e crítica em torno de elementos específicos, seja enfatizando a didática crítico-social dos conteúdos seja a proposta de alteração tanto dos conteúdos como da metodologia de ensino de didática. Portanto, propostas de construção do conhecimento na relação sujeito/realidade (André, 2011). Desse modo, a história da Didática no Brasil reflete tanto perspectivas tradicionais e instrumentais desta Ciência como contextos de construção de uma Didática crítica, para além de seus elementos metodológicos e conteudísticos de ensino.

Estes momentos históricos de gênese e produção de conhecimentos referentes à Didática têm suas marcas constatadas nos atuais discursos e práticas de professores, em que se fazem presentes, conflituosamente e muitas vezes em posições opostas, diversas maneiras de se conceber e materializar na ação concreta de sala de aula, o processo didático.

Algumas concepções didáticas dão indícios dos limites, inconsistências e incompletude formativa do docente

e dos percursos até então traçados pelas universidades, políticas públicas e órgãos governamentais na promoção dos cursos de formação de professores. Isto revela também perspectivas de dissociação entre as dimensões teórica e prática, entre os saberes científicos e curriculares, e os conhecimentos pedagógicos e experienciais, concebidos a partir do exercício cotidiano de sala de aula, isto é, na e pela prática concreta.

Outras acepções didáticas, porém, exprimem caminhos de inquietação, reflexão, criticidade e (re) construção da Didática, da necessidade de estudos, discussões e mudanças nos processos de ensino no atendimento às novas demandas e relações de trabalho, de aprendizagem, de socialização humana e formação profissional.

Assim, persiste uma formação didática nos espaços da universidade que efetivamente considere e vivencie a partir de sua política, programas, planos, currículos e propostas institucionais de ensino, extensão e pesquisa, a prática didático-pedagógica em sua complexidade e totalidade nos diversos aspectos organizacionais, pessoais, sociais, políticos, filosóficos e outros. Trata-se de um novo projeto de formação e prática docente, significado e direcionado por uma Didática que promova o reconstruir do saber-fazer do professor, seus saberes pedagógicos, curriculares, disciplinas, da formação e da experiência cotidiana. Portanto, um processo didático de reconfiguração da própria identidade docente como espaço permanente de construção de modos de ser e estar na profissão; o docente se faz e refaz dialeticamente por meio das ações e das relações materiais e simbólicas estabelecidas com a realidade social.

Quando este processo for capaz de refletir sobre as condições objetivas e subjetivas que sustentam a barbárie do homem em suas diferentes dimensões e contextos sociais, tornar-se-á possível a construção autorreflexiva e autodeterminada de uma formação integral, intelectual, cultural e profissional. Assim, uma formação para a resistência e o inconformismo, para a compreensão, a reflexão e a superação da semiformação, ou seja, de ir além do processo de conformação ao existente, no qual se restringiu os espaços de luta e autonomia do homem, dentre eles a universidade.

Isto possibilitará refletir e propor mudanças nos atuais modelos reformistas de governo para a formação de professores; indicar caminhos de resistência e enfrentamento social, econômico e cultural às concepções e às práticas que exprimem a semiformação, consensualmente aceita, consolidada e perpetuada pelos discursos governamentais e nos diversos espaços e esferas da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p. 07-40.

ALARCÃO, Isabel. Contribuição da didática para a formação de professores: reflexões sobre o seu ensino. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2011, p. 179-214.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Tendências no ensino de didática no Brasil. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2011, p. 215-230.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

DAVINI, Maria Cristina. Conflictos en la evolución de la didáctica: la demarcación entre la didáctica general e las didácticas especiales. In: CAMILLONI, A.; DAVINI, M. C.; EDELSTEIN, G. **Corrientes didácticas Contemporáneas**. Buenos Aires: Paidós, 1996, p. 41-73.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). **Alternativas no ensino de Didática**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 15-41.

2. IDENTIDADE PROFISSIONAL E CULTURA ESCOLAR: REFLEXÕES DE PRÁTICAS DIDÁTICAS A PARTIR DO *HABITUS*¹

INTRODUÇÃO

A pertinência desta discussão foi gestada no âmbito de nossa trajetória profissional, inicialmente, ancorada em nossa tese de doutorado em segundo lugar no contexto de nossa atuação como professora de Didática. Tal provocação não é fácil de ser abordada, nem acredito que seja uma questão resolvida, apesar da fertilidade da literatura.

É comum os nossos alunos participantes de cursos de licenciatura solicitarem, muitas vezes, que os professores da disciplina lhes deem *base*, para melhor se exercerem em sua identidade docente. Neste sentido uma série de indagações nos surge: Afinal, o que tem de comum entre a construção da identidade docente e a cultura docente? Como os cursos de formação de professores tem tratado esta questão? Quando um professor não se sai bem em suas aulas é comum dizer que tal professor precisa de base pedagógica. Deste entendimento podemos inferir que este texto pretende adentrar um pouco na confluência desta discussão considerando para tanto a historicidade do conceito de identidade, para em seguida olhá-lo em suas apropriações na prática docente.

Atenta à suscitação de tão grande vulto, recorreremos, a Bourdieu (1997, p 18), sobretudo, na concepção de análise relacional de suas pesquisas, que consideram:

¹ Recorte da tese de doutorado da Professora Maria Marina Dias Cavalcante defendida em 2005

A primeira condição de uma leitura adequada da análise da relação entre as posições sociais (conceito relacional) as disposições (ou os hábitos) e as tomadas de posição, são as 'escolhas' que os agentes sociais fazem nos domínios mais diferentes da prática, na cozinha ou no esporte, na música ou na política.

Com apoio nas formulações de Bourdieu, ao instituir a teoria da prática, que considera as necessidades dos agentes sociais e as subjetividades sociais, procedemos a presente reflexão em vista que qualquer configuração se insere em *um campo* e passa a ser mediada pela coexistência de instâncias produtoras de valores e de referências.

As ideias de Bourdieu constituem, para nós, referência metodológica orientadoras das reflexões do presente ensaio. Diz ele: [...] ela funciona como um sinal que lembra o que há de fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações que retira o essencial de suas propriedades (2003, p. 27). São termos que sugerem o preceito do método e indicam a necessidade de pensar o mundo social de forma relacional. Como instrumento de pensamento, com o propósito de aplicação nos domínios diferentes do espaço social, visando apreender as características específicas e as invariantes dos diferentes universos.

A aproximação com o contexto da pesquisa para entendimento da vida escolar foi realizada através de observações. A primeira aproximação abrangeu períodos alternados em três escolas². Depois desse contato, acompanhou-se a vida da escola e os profissionais, em diversas situações de trabalho.

² Para tanto, as escolas foram selecionadas, considerando seu credenciamento junto ao Conselho Estadual de Educação e o porte de cada uma (1 grande, 1 média e 1 pequena conforme a quantidade de alunos atendidos), por acreditar que a escola possa representar a totalidade. Texto elaborado pelas Professoras Silvina Pimentel Silva e Maria Marina Dias Cavalcante em 2014.

As escolas selecionadas foram observadas, na medida em que os acontecimentos e as práticas sinalizavam aspectos relevantes para a compreensão do fenômeno. Deste modo, não se definiu, *a priori*, quando nem quantas vezes cada uma seria observada, decisão tomada no contexto da investigação.

Assim, tornou-se necessário refletir sobre o presente tema como o prenúncio de visão de mundo, de interpretação da realidade, na busca de formas de constituição e instauração do sentido que conduz a pensar a existência do conjunto de dimensões entrelaçadas, ainda não inteiramente decifradas e que carecem de uma discussão mais aprofundada.

Ancorada no debate teórico apresentado por Franco (2010), no qual ela interroga... A Didática vem das práticas? Ela mesma nos responde com a seguinte interpretação.

Se o objeto da Didática passa a ser as práticas pedagógicas da docência, ela funda-se, na elaboração de seu corpo de conhecimentos com a teoria pedagógica, com a Pedagogia como ciência. Assim deixaria de ser uma teoria do ensino para ser uma *teoria pedagógica da/para a docência*.

Nesse sentido esta discussão toma corpo, tendo em vista elucidar aproximações e especificidades entre didática, identidade profissional e cultura escolar adentrando um pouco nessa confluência, considerando para tanto as apropriações dos mesmos nas práticas educativas de professores.

Salienta-se aqui que um pressuposto básico orienta a presente reflexão: a formação do professor é produto da ação dos indivíduos sobre o mundo e sobre si mesmos. Bourdieu (1996) faz importante alerta sobre a questão, embora afirme que a proximidade do espaço social, sem dúvida, aglutina os agentes, portanto, as pessoas, ao tomarem parte em setor localizado do espaço, são, ao mesmo tempo, mais próximas (por prioridades, disposições e gostos) e mais inclinadas a tanto.

A DISCUSSÃO

Analisando a escola³ como um “caldeirão de cultura”, entende-se tal como Forquin (1993), ao dizer a escola como um local de efervescência e de ebulição de cultura, em que a organização do trabalho escolar tem os elementos constituintes: hierarquia escolar; visão de mundo; tipo de formação; concepção de ciência e espaços de poder, enfim, cultura social. Forquin diz que não existe uma “ordem humana da cultura como um tecido uniforme e imutável”, ao contrário, ela difere de tempos e espaços sociais e está submetida aos acasos das “relações de força simbólica [...]” “vulnerável aos modos de transmissão e perpetuação”.

Na perspectiva adotada, sem a pretensão de formular o quadro teórico-substancial, importa revelar, primeiro, o que se entende por cultura. Cultura é o “processo pelo qual o homem acumula as experiências que vai sendo capaz de realizar” Também é o produto do existir humano, pois, ao produzir a cultura, “o homem ao mesmo tempo se produz a si próprio em forma de constituição de um modo social de convivência” (Vieira Pinto, 1979, p. 123 e 136)

Em concordância com Vieira Pinto, cultura é o somatório do “processo produtivo”; não há como ignorar a sua dupla natureza: 1º como “bem de consumo”, enquanto resultado “materializado em coisas e artefatos e subjetivado em ideias gerais, da ação produtiva eficaz do homem na natureza; e, 2º como bem de produção”, na criação de “ideias que significam finalidades para as ações a empreender” (Vieira Pinto, 1979, p. 124).

Para análise da cultura escolar, busca-se, na teoria de Bourdieu (1996,), tendo como fio condutor a questão de

³ Esclarecemos que os dados de análise destas observações foram retirados do diário de campo, (2017).

identidade profissional sem seguir, porém, ordenadamente seus passos, três operações: 1^o) a análise da estrutura interna dos ambientes de trabalho, “universo que obedece às suas próprias leis de funcionamento e de transformação” (Bourdieu 1996, p. 243); 2^o) a análise da prática dos profissionais da educação posicionando-os no campo do poder; 3^o) a análise da gênese do *habitus* dos professores e dos diferentes agentes e dos sistemas de disposições e composições possíveis de apreciação.

Vai-se da apreensão externa e objetiva dos dados coletados para subjetiva, procurando separar, na prática dos profissionais, os traços casuais dos ativos, gerados, como disse Bourdieu (1997, p. 19), por sua “posição no espaço social” na estrutura daqueles ambientes de trabalho.

Em certo nível de generalidade conceitual, reconhece-se a pertinência da abordagem. Aos poucos, percebeu-se a escola como *espaço de relações de força*, cuja estrutura abrange algo mais amplo do que as relações que se dão nos níveis administrativo e pedagógico, pois compreendem as relações dispostas conscientemente e as que emanam da sua existência como *grupo social*, entrelaçada por interações socialmente estruturadas. A estrutura da escola é tecida de diferenças simbólicas. Entretanto, é importante observar, como afirma Bourdieu (2003, p. XXVII), que as interações dependem “não apenas da estrutura do grupo no interior da qual se realizam, mas, também de estruturas sociais em que se encontram inseridos os agentes em interação, a saber, a estrutura das relações de classe”.

Para análise da escola, busca-se a noção de Bourdieu de *campo de poder*, porque, assim como ele, tinha-se interesse nos possíveis efeitos estruturais da escola sobre os profissionais investigados.

De qualquer modo, partiu-se da idéia de que o “campo de poder é o espaço de relações de força” (Bourdieu, 2003, p. 52) e de que a estrutura da escola é este espaço de relações; é a estrutura que vai organizar o espaço de relações de força, pois permite legitimar determinado regime de dominação.

Na tomada de informações, foi possível constatar organização administrativa, até pedagógica, similar, estruturando as escolas de um modo geral, pois, como diz Abdala (2000), a maioria das escolas “é instituída” (estruturada). Por outro lado, cada escola se torna “instituinte” (estruturante), na medida em que mantém a autonomia, somente possível pela mobilização do grupo social que a integra, por interações.

Esleveu-se o modo de análise da estrutura das escolas para apreciar a prática dos profissionais, tendo em vista a formação profissional e o trabalho. Na realidade, a situação é muito mais complexa; compreendem-se as escolas na constituição profissional de seus membros. Para tanto, examinaram-se alguns aspectos: a) os elementos da estrutura instituída são considerados para que houvesse possibilidades de suporte à produção da identidade profissional; b) efeitos desses elementos no trabalho dos pedagogos; c) por fim, o entendimento da estrutura das escolas como “campo de poder foi esboçando certas propriedades das práticas profissionais”.

Razões porque esses aspectos foram selecionados: 1. A possibilidade de refletir sobre o cruzamento entre o que é instituído/estruturado (especialmente as inovações que a escola e/ou sistema de ensino público ou particular pretendiam impor, de uma forma burocrática) e o que pode ser instituinte/estruturante (o que era próprio da cultura das

escolas que criavam o que Bourdieu (2003) chama de *habitus*); 2. Possibilitar relacionar a estrutura organizativa - administrativa e pedagógica - com a mobilizada pelas interações simbólicas do grupo social das escolas; 3. A possibilidade de ampliar a visão dos movimentos da prática pelo olhar crítico da organização e articulação curricular e a falta de investimento na formação contínua dos profissionais.

São muitos os efeitos da estrutura das escolas no jeito dos investigados, que dão origem, nos professores a determinados traços funcionais – tomada de posição, “em função de sua posição no pólo dominante ou no pólo dominado do campo” Bourdieu (1997, p. 63) - e traços contingentes (eventuais) – “em direção a possibilidades em que seja preciso criar do nada”.

A compreensão dos efeitos da estrutura das escolas determinando maneiras de constituição exprime para os professores o campo de poder - e de lutas - apontando também certas “propriedades das práticas” como modos de adaptação/conformismo e/ou resistência/mudança à situação dominante de estrutura técnico-racional. (Bourdieu, 1997, p. 51).

No quadro⁴ a seguir, sintetizam-se os registros feitos na escola, de situações que os profissionais se deparam cotidianamente, no ambiente de trabalho.

4 Este quadro foi elaborado apoiado nas observações registradas no diário de campo, anexo I e têm por finalidade oferecer ao leitor uma compreensão preliminar sobre nossa suposição - que se baseia no fato de que a construção do *habitus* entre os professores reproduz, em escala micro, os principais elementos constitutivos e as propriedades sociais dos campos sociais.

A PRÁTICA DOCENTE

As práticas resultam da relação dialética entre uma estrutura - por intermédio do *habitus* como *módus operandi* - e uma conjuntura entendida como as condições de atualização deste *habitus* (Bourdieu, 2003, p. XL).

Quadro 1 – Síntese das práticas

ESCOLA	MANIFESTAÇÕES DA PRÁTICA	ELEMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DO NOVO ⁵ <i>HABITUS</i>
ESTADUAL	O compromisso com o trabalho pedagógico é diferente: • Entre as escolas • Entre os professores A metodologia de trabalho: os alunos estão agrupados em círculo, o que facilita a participação do grupo/classe na interação com a equipe do trabalho. O trabalho docente se faz de forma diferente dos outros professores: diferença de postura, das alunas, diferença de metodologia de trabalho e de abordagem de conteúdo. Há indícios de preocupação com a formação continuada pois fala do curso da semana seguinte. Preocupação dos docentes com o trabalho coletivo da escola. Toda a escola está sendo convidada: professores, alunos e funcionários. A escola está reunida para trabalhar o PPP e o PDE (este último, defasado) Os professores estimulam as alunas para um trabalho mais participativo em grupo. O uso dos PCN's, na sala de aula, sinaliza a preocupação da professora com os conteúdos, e possibilita maior aproximação da realidade. O planejamento - preocupação com a aula, ao retomá-la para finalizar as apresentações e fazer os encaminhamentos da próxima aula.	Postura avançada entre o adaptar-se às exigências do sistema e/ou demonstração de resistência ao posicionar-se criticamente. A gestão da sala de aula baseia-se na relação de diálogo Busca da articulação de conteúdos com a realidade das alunas, o que denota nova forma de pensar a relação currículo e trabalho pedagógico na escola. Interesse com a formação individual. Exerce um papel isolado cumprindo as imposições burocráticas, às vezes marginalizando o professor da função de propor valores, ou procurando maior envolvimento com a escola, com um projeto mais próximo do coletivo. Tarefas organizadas centradas na mesma não atendendo às solicitações das alunas, havendo preocupação em dar a matéria - necessidade permanente apesar de algumas rupturas.

⁵ O novo *habitus* a que nos referimos aqui é apenas em termos de perspectivas no sentido de recuperar e elevar a identidade profissional do pedagogo. Esse novo *habitus*, portanto relaciona-se com uma nova práxis do pedagogo cujas funções direcionam-se para uma prática efetiva (conhecimento teórico, prático, ético e político) não somente referente ao ensino, mas também para além.

ESCOLA	MANIFESTAÇÕES DA PRÁTICA	ELEMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DO NOVO ⁵ HABITUS
MUNICIPAL	A liderança e autonomia são aspectos presentes em sala. O conceito de aula – A reflexão, com as crianças, sobre as atitudes tomadas e importância da data comemorada. Preocupação com as condições objetivas de trabalho, expressa nos cuidados. (decoração da sala de aula.) A integração às atividades da escola torna-a diferente dos outros. Ela está sempre em grupo. O esforço não prende a atenção das crianças. Não há unidade no trabalho da escola, não parece haver interesse e cooperação. O projeto coletivo de trabalho (Projeto educativo) parece muito tímido. ‘	Busca de superação de conflitos em sala de aula. Sinais de trabalho articulado - sala de aula/ projeto da escola. Manifestação de que acredita ser a escola o local onde as crianças podem cultivar valores, sonhos e perspectivas. A escola possui um projeto, mas não deixa evidente a proposta pedagógica a ser implementada. Há projetos educativos pontuais (caso do projeto sobre plantas – feira de ciência).
PARTICULAR	Algumas marcas fortes do trabalho da supervisora são: a preocupação com o planejamento, a integração dos conteúdos, a reflexão e as rotinas da escola (provas, atividades extraclasse). O trabalho do professor é avaliado também por áreas. O trabalho está organizado por área - todos os professores da área de conhecimento estão juntos trocando experiências, escolhendo livros e preparando aulas. Cada área tem um coordenador ou uma coordenadora, escolhidos entre eles. O acompanhamento do trabalho dos professores é realizado em grupo pela supervisora. Ela comunica que a reunião hoje é com a editora para a escolha dos livros. Sobre a mesa está o livro “Rumo à Escola: educação e trânsito caminhando juntos”. A coordenadora expõe algumas idéias: encaminha um estudo - texto - em dupla; lembretes sobre a avaliação. A supervisora parece estar bem ocupada com afazeres administrativos, pois mede, o tempo todo, algumas questões enquanto o grupo de professores faz a leitura em conjunto. Os professores lêem e agora discutem a Proposta Pedagógica da Escola, o que demonstra articulação entre o trabalho dos professores e a referida proposta.	O trabalho está impregnado com a preocupação em cumprir as normas legais da escola, mas, parece haver um clima de aprendizagem no qual as possibilidades de coletivo são exploradas, tais como: troca de experiência entre os pares, participação em projetos interdisciplinares. Indicativos do trabalho coletivo e de discurso democrático, em contraposição ao controle do ato educativo. Preocupação com os aspectos referentes ao contexto da escola e o social mais amplo e com a forma como o conhecimento é transmitido em sala de aula. Há um controle geral da organização e da articulação curricular. A escola tem uma proposta pedagógica, vivida pelos professores; eles também cuidam da burocracia da escola.

Tecer comentários sobre as referidas práticas e suas relações com o campo da Didática, significa averiguar, mais de perto, os modos de adaptação/conformismo e ou resistência/mudança, em relação à realidade educacional das escolas / salas de aula. Para tanto colocam-se duas perguntas:

- as práticas resultam da relação dialética entre estrutura e conjuntura?
- quais traços de práticas dos professores - maneiras de ser e de estar na profissão – traduziram-se em condições de atualização de novos *habitus*, na produção da identidade profissional?

Há vários modos de tratar a primeira questão. Analisar as necessidades como prática de ação e de mudança, tendo como eixos de referência o trabalho e a formação é modo escolhido. Para isso, refletindo com Bourdieu (2003, p. XXVIII), não cabe:

[...] tomar as práticas e as representações como atualizações mais ou menos deformadas, mais ou menos próximas, do sistema de relações objetivas que o modelo pretende dar conta; cumpre, antes, integrá-las no âmbito mesmo da significação completa do fenômeno a ser explicado.

Para dar conta das práticas dos profissionais pesquisadas, posicionando-os no campo de poder da escola, inicia-se, com a análise do quadro anterior, uma reflexão dessas práticas, de alguma maneira, reintegrando os conceitos de estrutura e de *habitus*, na tentativa de sintetizá-los, como diz Bourdieu, no âmbito mesmo da significação completa do fenômeno a ser explicado.

Inicialmente, constata-se que as práticas são atravessadas pelas necessidades habituais, de nível pessoal/profissional e organizacional, e se cruzam com uma “espécie de senso

prático do que se deve fazer em dada situação” (Bourdieu, 1997, p. 42). São aspirações que se caracterizam como uma “força formadora de *hábitos*” (Bourdieu, 1998, p. 345), capaz de engendrar uma nova gramática geradora - um novo *habitus*, que se coloca entre as estruturas e as práticas, e representa um “sistema de estruturas interiorizadas e é condição de toda objetivação” (Bourdieu, p. XVVII).

A segunda pergunta: quais traços das práticas puderam se traduzir em “condições de atualização de novo *habitus*”, na produção da identidade profissional?

No fazer dos observados, pode-se encontrar situações em que estão presentes os desafios relacionados ao processo de construção da identidade profissional, ora para conservação, isto é, para a rotina, ora para subversão, na tentativa de orientar a construção de novo *habitus* que configura o sistema de normas organizadoras do campo pedagógico e por conseguinte também do campo didático. São desafios que constituem estratégias pelas quais o estatuto da profissão se constrói.

O autor ressalta que a proximidade entre as pessoas define a potencialidade objetiva de unidade, melhor dizendo, aponta para formação de grupo e classe provável. A identidade, neste caso, não é fruto de interesses circunstanciais e transitórios, mas é produto da cultura de grupo construída das ressignificações dos elementos referentes ao sistema cultural mais amplo que, para usar expressão de Bourdieu, pode-se chamar de cultura legítima, apreendida empiricamente, pelo conceito-chave de praxiologia: o conceito de *habitus*.

Dessa forma ele quis demonstrar como a objetividade é incorporada, ao mesmo tempo, estruturada pelos indivíduos (ou agentes). Por um lado, quis mostrar como são produzi-

das as regularidades objetivas dos comportamentos sociais, por outro, como se produzem as práticas de improvisação e criação. O *habitus* articula, assim, dialeticamente, o ator social e a estrutura social, através de princípios de ação e de reflexão, esquemas de percepção e de entendimento, sob a forma de estruturas da subjetividade, sempre relacionadas à objetividade. Estruturado, o *habitus* não cessa de produzir percepções, opiniões, desejos, crenças, gestos, um conjunto inesgotável de produções simbólicas.

Bourdieu ressalta ainda que essa noção busca dar conta do fato de que os agentes sociais não são partículas determinadas por causas externas, nem pequenos átomos gerados exclusivamente por razões internas, executando programa de ação perfeitamente racional.

Os agentes sociais são produtos da história, da história do campo social e de experiência acumulada na trajetória. Nesse sentido, fala-se de campo pedagógico que, em relação à estrutura social mais ampla, torna-se subcampo que, por sua vez, influencia tal estrutura. De outra forma, os agentes determinam ativamente, por intermédio de categorias de percepção, de apreciação, social e historicamente constituídas, a situação que os determina. Pode-se mesmo dizer que os agentes sociais são determinados na medida que se determinam, tratando-se de uma determinação recíproca.

Longe de ser produto automático de processo mecânico, tipo estrutura - *habitus* - estrutura, a reprodução da ordem social ocorre somente mediante estratégias e práticas pelas quais os agentes se temporalizam e contribuem para fazer o tempo do mundo como realidade transcendente à vontade singular do indivíduo. Tal realidade, porém, é inerente ao sistema histórico das próprias relações sociais entre os homens.

A noção de *habitus*, segundo Bourdieu,⁶ visa a exprimir a recusa de todas as concepções que se encerram em subjetivismo, ou até mesmo, na teoria do inconsciente, no finalismo ou no mecanicismo.

Com sua noção de *habitus*, rompe “com o paradigma estruturalista sem recair na velha filosofia do sujeito ou da consciência”, pois a sua intenção é colocar em evidência “as capacidades ativas, inventivas, criadoras, do *habitus* e do agente”, porém o poder gerador não é, da razão universal ou do sujeito transcendental no sentido da tradição idealista. É preciso romper com a oposição canônica da teoria e da prática, também, por outro lado, o *habitus* não diz respeito à operação puramente intelectual. O *habitus* insere-se na relação dialética, entre a teoria e a prática, de que se torna preciso recuperar “o lado ativo do conhecimento prático” (Bourdieu, 2003, p. 61).

Como o *habitus* não é uma simples repetição mecânica de ações dos sujeitos, requer mediações mais amplas, inseridas no âmbito da *ética*. Nessa ótica, o *habitus* é construído pela ação ética dos sujeitos e engloba a noção de *ethos e hexis*⁷. Para Bourdieu (1983, p. 104), “os princípios práticos são constitutivos do *habitus*, são indissociavelmente lógicos e axiológicos, teóricos e práticos”.

Ao retomar o conceito de *ethos/hexis*, baseado na teoria aristotélica, que diz respeito à concepção do *ethos* como *morada do homem*, expressa na sociedade pelos costumes, hábitos, normas, valores e ações, construída e reconstruída pelos próprios homens. Vaz (1988) discute a posição de

6 Ver essas colocações de Bourdieu em suas obras: *As Regras da Arte* (1996, p. 204-206) e *o Poder Simbólico* (2003, p. 59-62).

7 *Ethos - Héxis* - são princípios práticos ... constitutivos do *habitus* indissociavelmente lógicos axiológicos, teóricos e práticos (BOURDIEU, 1983, p. 104).

Aristóteles, e afirma que “o espaço do *ethos* enquanto espaço humano, não é dado ao homem, mas por ele construído e incessantemente reconstruído” (Vaz, 1988, p.13). Neste sentido, a atualização do *ethos*, mediada pela *práxis* humana, plasma o *ethos*, como hábito que Aristóteles denomina de *ethos/héxis*, constituindo, assim, o comportamento, o modo de agir das pessoas éticas na própria ação. Segundo Aristóteles, as virtudes não são adquiridas naturalmente, mas pela prática. Nesse sentido, ele defende, por exemplo, que “os homens tornam-se arquitetos construindo “[...] da mesma forma, tornamo-nos justos praticando a temperança, a bravura” (Aristóteles, 1984, p. 67).

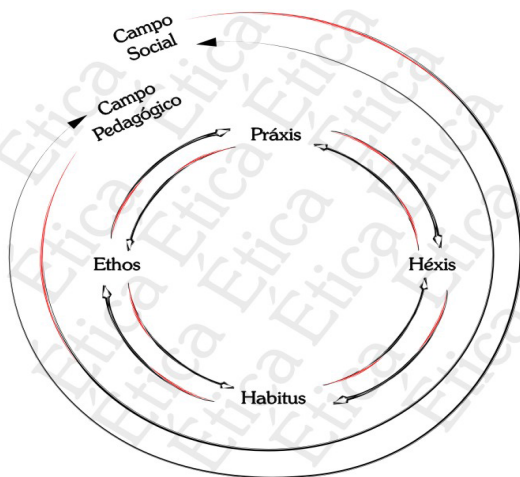
Bourdieu, (2003) ao tomar o conceito de *habitus*, leva em conta a autarquia do homem, defendida por Aristóteles, no sentido de construtor da própria morada que compreende o espaço do *ethos*. Dessa forma, segundo Bourdieu (1983, p.104), “a força do *ethos* é que se trata de uma moral que se tornou *héxis*, gesto, postura”. O autor chama atenção para o conceito de *habitus* que *engloba* dialeticamente a noção de *ethos e héxis*, pois não se pode compartimentar essas dimensões. Por isso, como ele próprio o afirma, “pouco a pouco fui começando a utilizar apenas a noção de *habitus*”. (Bourdieu, 1983, p. 04). Com esse entendimento, apresenta um verdadeiro círculo dialético entre o “campo social”, o *ethos a héxis e o habitus*, permeado pela *práxis*, na dimensão ética.

Diante dessas posições, a identidade profissional do professor constrói-se sobre a base do *habitus* que compreende as dimensões *ethos e héxis*, inseridas no campo social. Dessa forma, se por um lado, o *habitus* reproduz os referenciais da cultura legitimada, por outro lado, desenvolve um trabalho cognitivo de ressignificação dos ob-

jetos materiais e imateriais da cultura. Admiti-se a idéia de que, pelas práticas sociais, produtivas e simbólicas, a Didática vem construindo um universo simbólico próprio, o subcampo cultural que se materializa nos agentes, por meio de esquemas de percepção, pensamento e ação. Nessa ótica, podemos afirmar a viabilidade de construção de *novo habitus* no campo pedagógico, que, para compreender a resignificação voltada para a (re)construção da identidade profissional, deve ser essencialmente permeado pela dimensão ética.

Pelas formulações de *campo* e *habitus* apresentadas, diz-se que o *habitus* de formação do professor se manifesta, no campo social, através do *ethos* e *héxis*, permeados pela ética em direção a realização da práxis, conforme gráfico a seguir.

Gráfico – O *habitus*



Em face das referências, *habitus*, neste ensaio, é a ferramenta para compreensão da construção da identidade do professor como parte do subcampo no âmbito da escola, cuja influência da e para a estrutura social tem a determinação recíproca e dialética que pode favorecer a construção do novo. O Coletivo Nacional do movimento dos educadores⁸ adota a concepção de que a posição assumida (movimento) evidencia o projeto de formação, identificado com os desafios de ampla e profunda transformação da sociedade.

O *habitus* da formação é produto da história que se inscreve na ação e reflexão, indicando como o mundo concreto foi apreendido e modificado pelos esquemas mentais de pensamento e de atitudes. O novo *habitus* é, pois, o “desafio” de ressignificação de costumes, práticas e valores dos educadores brasileiros.

Para apresentar o que se pode obter a respeito dos ambientes de trabalho dos professores, coloca-se em destaque uma premissa: os profissionais aprendem com os ambientes de trabalho e os ambientes de trabalho, com eles. A intenção é considerar, na análise, as relações entre o trabalho pedagógico e o ambiente de trabalho, aspectos do processo de construção da identidade profissional.

Por essa razão, entende-se que é necessário, primeiro, evidenciar “os objetos pré-construídos” em torno dos ambientes de trabalho, pois como dizem Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999, p. 47), “não é possível evitar a tarefa de construir o objeto sem abandonar a busca por esses objetos pré-construídos, fatos sociais separados, percebidos e nomeados”, o que significa conhecer e fazer reconhecer a cultura escolar, com revisão de conceitos de estrutura, prática e *habitus*.

8 Expressão utilizada para identificar a reunião das entidades (associações, sindicatos, fóruns etc.) que defendem um projeto de formação de educadores em âmbito nacional.

CONSIDERAÇÕES

Ao se ver a escola como um espaço no qual a cultura escolar tem uma grande influência, adota-se a perspectiva de Freire (1987), que concebe a escola como espaço de esperança, de resistência e de possibilidade. A idéia reforça nossa posição, a partir de Bourdieu (2003), sobre a possibilidade de a Didática, a partir da prática docente, promover a instauração de novo *habitus*, reorganizando-se internamente, em todos os aspectos (técnico-pedagógico, político e administrativo), tendo em vista um objetivo comum. Admite-se o trabalho coletivo como contraposição à cultura escolar individualista da sala de aula⁹, instaurada nas escolas, o que não significa desconsiderar outros aspectos relacionados ao efetivo fazer pedagógico. Faz-se mister a proposta da disciplina de didática vincular-se a escola, pois nesse espaço constroem-se o profissional e a instituição escolar, ou seja, o(a) professor(a) (re)constrói a identidade profissional na ação e na interação que o espaço institucional escolar permite, ao trabalhar o eixo pedagógico de sua ação traduzida, conforme Pimenta (2002, p. 45), [...] “em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade e para a melhoria das condições escolares. Dessa forma, faz sentido falar-se da dimensão coletiva para a - (re)construção da identidade profissional docente como projeto coletivo – o que exige do espaço escolar a criação de estratégias que mobilizem os educadores na construção do projeto político pedagógico. Aqui, fala-se da cultura escolar como manifestação da vida, em toda sua complexidade, com as indagações sobre a comunidade

9 Cultura individualista aqui tratada de acordo com Farias (2002, p. 240) que compreende tal cultura como uma decorrência das condições de trabalho que a escola oferece, bem como pelo clima organizacional onde as relações verticalizadas e burocratizadas prevalecem.

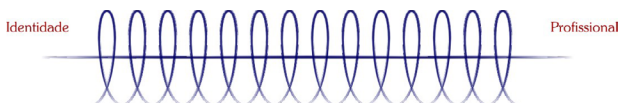
educativa, que tem o modo próprio de ser, de conhecer e de querer. Uma escola que traduz os anseios e as necessidades profissionais dos integrantes.

Para isso ocorrer, faz-se necessário repensar os *tempos e espaços escolares*, como assinala Arroyo, para realização da disciplina de Didática, pois o reconhecimento da necessidade da formação voltada para os contextos escolares é apontado, pelos professores conforme assinala Cavalcante (2005).

.....os professores observados, se queixam da excessiva jornada de trabalho, da falta de organização da classe, da interferência de estruturas burocráticas nas decisões institucionais, por fim, das questões salariais, fatores que contribuem para a perda da autonomia profissional, o que vem, sobremaneira, comprometer o trabalho, na escola (coordenação, docência, realização de projetos educativos, entre outros).

Compreende-se portanto, que os professores em sua prática docente precisam de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens didáticas para o exercício da profissão, associados às instituições educativas. Defende-se, assim, uma concepção didática que oriente as práticas docentes dos profissionais da educação. Tem-se hoje a compreensão de que a identidade profissional é fruto de um movimento “trimendissional” (Severino, 2001, p. 47), impulsionado pelas “práticas”, portanto pela cultura escolar. Para melhor visibilidade, simboliza-se o movimento no desenho abaixo, no qual a identidade profissional está representada por uma linha infinita que perpassa as “práticas entrelaçadas no agir humano”, estabelecendo uma relação de troca e apropriações fundamentais, na interação processual. São “práticas produtivas; simbólicas e sociais”.

Gráfico 7 – Práticas produtivas, simbólicas e sociais



A dinâmica do movimento contínuo do campo da Didática direciona para a construção e (re)construção do *habitus* que possibilita superar as ambiguidades e oscilações legais e práticas de construção em relação à profissão. Daí a necessidade de superação dos desafios evidenciados, na trajetória de elaboração deste campo de conhecimento, como do apego às concepções históricas da Didática que restringem a base da formação do professor, reforçando, assim, suas fragilidades no estatuto epistemológico da Didática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA, M. de F. B. **Formação e desenvolvimento profissional do professor:** o aprender da profissão. São Paulo, 2000. Doutorado, Universidade de São Paulo.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** Tradução de Leonel Vallandro (et al). 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Pensadores)

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Ed. Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia.** Rio de Janeiro: Editora Zero Limitada, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **As regras da arte:** gênese e estrutura do campo literário. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **Sobre a televisão.** Traduzido por Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. **Contrafogos:** táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____; CHAMBOREDON, J.-C.; PASSERON, J.-C. **A profissão de sociólogo:** preliminares epistemológicas. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **A economia das trocas simbólicas.** Tradução de Sergio Miceli e outros. São Paulo: Perspectiva, 2003.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

PIMENTA, Selma G. **O pedagogo na escola pública:** uma proposta de atuação a partir da análise crítica da orientação educacional. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. Formação de professores os saberes da docência. In: **Congresso Sindical da APEOESP.** São Paulo, 1996.

_____. (Org.). **Pedagogia ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2003.

PIRES, J. A etnometodologia como recurso de análise da lógica do cotidiano. In. PIRES, J. et al. **Pesquisa em educação:** abordagens teóricas-metodológicos. Natal: Coop. Cultural/UFRN, 1991.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre a ciência.** São Paulo: Cortez, 2003.

VAZ, Henrique C. de Lima. **Escritos de filosofia II:** ética e cultura. São Paulo: Loyola. 1988.

3. O PROFESSOR E A ESCOLA: A DIDÁTICA UM COMPONENTE DESSA RELAÇÃO¹

INTRODUÇÃO

A ideia de refletir sobre a escola e o professor e, mais especificamente, discutir com colegas professores, seguiu-se de algumas ponderações que pareceram procedentes, tais como:

- Que novidades poderiam trazer essa discussão sobre um assunto que já tem sido amplamente abordado?
- Não correríamos o risco de fazer uma análise sobre um tema corriqueiro, algo comum, portanto, discutir sobre o óbvio?

Esse pensar, de imediato, nos trouxe à lembrança o texto, escrito, pela colega professora, Socorro Lucena (2001), intitulado: “As coisas comuns nem sempre são banais”. Neste sentido, nos sentimos impulsionadas a consultar o dicionário do Aurélio. Lá deparamo-nos com a explicação de que o óbvio é o que está diante, patente, claro (...).

Surge, então, uma provocação: que “novidades” sobre esta temática teríamos para discutir? Convictos, já respondíamos não é esta nossa inquietação, pois concordamos com Rios (1994, p. 155) quando diz que nem sempre a “novidade” tem um caráter original. Ao que acrescentamos, nem tampouco é a originalidade que nos permite a qualidade da reflexão para apreender a singularidade do sentido das “coisas”, das ideias ou do que nos permite a

¹ Texto elaborado pelas Professoras Silvina Pimentel Silva e Maria Marina Dias Cavalcante em 2014.

descoberta do real, além de sempre haver sobre o que duvidar, pois, a atitude investigativa, o olhar crítico e reflexivo sobre as “coisas” podem nos levar à interiorização de conceitos que vão além do que pensamos “saber” de forma explícita Libâneo (2002).

Assim, o ato de extrapolarmos a superficialidade com a qual nos apropriamos de determinados conceitos é condição para superar a retórica, às vezes vazia dos discursos, é possibilidade de desvendar o caráter ideológico que o conhecimento transmitido, intencionalmente, possa ocultar.

É com esse espírito que prosseguiremos nesta discussão.

UMA TENTATIVA DE (RE)CONCEPTUALIZAÇÃO

Nossa intenção de pensar/repensar inicialmente sobre a função social da escola funda-se na crença de que é possível romper com limites impostos historicamente ao pensamento e alcançarmos as explicações sobre visões que a cultura vem tentando instituir como meramente certas ou erradas.

Vale recordar a origem histórica da escola ao longo do século XVIII, quando também emergia a ciência moderna e a burguesia ascendia como social hegemônica. Neste sentido, Frigotto (1997) lembra o importante papel da escola na consolidação da hegemonia dessa classe social, bem como na função de desenvolver e disseminar uma nova cultura, ao mesmo tempo em que visa a promover a integração das novas gerações no ideário da sociedade e da socialização do conhecimento científico de forma sistemática.

Nessa mesma direção Savianni (2002, p. 285), ao apresentar sua trajetória na escola pública, aponta para a importância dessa instituição na vida das pessoas; quando fala: “(...) que, essa trajetória como a de muitos filhos de origem camponesa ou operária mostra a importância da

escola e o verdadeiro crime de lesa-pátria que é sua falta”. Um pouco mais à frente ele registra: “para lá dos aspectos subjetivos e objetivos, individualmente, considerados os reflexos, são da maior gravidade para o próprio país, tendo em vista a quantidade de talentos promissores que deixam de ser desenvolvidos”.

Nada mudou. A escola através de seu currículo continua sendo a responsável pela tarefa de formação dos filhos da classe trabalhadora. Agora, com novas finalidades atender às exigências de uma nova base científica-técnica adequada ao fortalecimento do ambiente organizacional da produção e, portanto, cumprir os anseios de um mundo que se delineia a serviço da globalização “submissa”.

Nos últimos anos, afirma-se, a escola vem conseguindo com sucesso democratizar o acesso. Estudos e estatísticas apontam ser esta uma questão quase que resolvida. Entretanto, não dá para desconsiderar os desafios, entre outros, os problemas da permanência do aluno na escola pública, seu sucesso e a qualidade do ensino que oferece. Esses merecem muita atenção. Desse modo, atentar para Gerhardt (2000, p. 4), quando diz:

(...) Direcionar os holofotes sobre o aluno e o professor para explicar a tragédia do ensino no Brasil só resulta da intenção de manter à sombra os verdadeiros artífices: a escola brasileira e seu inflexível e arrogante governo.

Portanto, à instituição escolar e ao governo devem-se debitar grandes responsabilidades. Mesmo assim, o efetivo papel dos professores na melhoria da qualidade do ensino é incontestável. Entretanto, suas tarefas são limitadas. Além do que, como nos diz Charlot (2002), não cabe a ninguém dizer o que professor deve fazer na sala de aula, embora este deva assumir as consequências e seus atos.

Igualmente, cabe-lhe “reconhecer a necessidade de utilizar o conhecimento para mudar a realidade, mas também para mudar nossas intenções, nossas representações e o próprio processo de conhecer” Libâneo (2002, p. 62).

Não há uma rotina de passos e estratégias que possam ser usados como receita a ser aplicada e que vá dar certo com todos(as) os(as) professores e alunos(as). Porém, a ação de cada um em particular é imprescindível sem o que a aprendizagem não acontece.

Demarcamos aqui que o exercício da docência não pode ser explicado sem se estar atento a sua complexidade. Exigem condições dignas de trabalho, formação compatível para o exercício da profissão, concessão de períodos remunerados para estudo e qualificação profissional, salários dignos e, também, esforço, competência, além de atenção redobrada. Esta entendida como atitude investigativa-reflexiva permanente sobre os atos educativos, formativos que se esteja a realizar.

As diversas lições das teorias, das práticas podem dar o tom ao fazer docente, o que não significa assumir de forma irrestrita e absoluta os conhecimentos que a história vem acumulando. Vale, porém, o alerta de Bachelard (1986, p.V) quando afirma que o “conhecimento científico é sempre uma reforma de uma ilusão, jamais retidão plena e definitiva, sempre permanente retificação”.

Desse modo, não é cabível qualquer questionamento sobre o reconhecimento da importância e da necessidade de uma sólida formação teórico-metodológica por parte dos professores, mesmo que seja para exercer um trabalho prático. O que para Libâneo (2002), deve ser entendido com um duplo sentido, o de ser “uma ação ética que se orienta por objetivos e o de ser uma atividade adequada a situa-

ções”. De forma que nem sempre a reflexão sobre a prática, nem a experiência refletida, resolvem tudo. E argumenta o autor citado, “são necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudem a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar”.

Aliado a este entendimento é preciso assegurar a garantia da tarefa sociopolítica da escola em auxiliar os indivíduos na formação e construção da consciência em relação ao lugar que possam ter no fortalecimento da democracia (Silva 2001), o que ainda exige audazes e corajosas propostas e ações de um coletivo de professores na realização de suas tarefas, ancorados em um querer fazer e inspirados por um projeto de emancipação social, compreendido pela busca do usufruto dos direitos econômicos, políticos e sociais, ou seja, pelo exercício da cidadania.

Este exercício e, também, os desenvolvimentos sociais de todos os brasileiros não são tarefas que se concretizam somente no interior do sistema educativo, embora a educação seja reconhecida socialmente como elemento instituinte da cidadania (Vieira, 2000). Cabe à escola dar sua parcela de contribuição neste sentido.

Trabalhar nessa direção como nos diz, ainda, Vieira (2000), deve ser uma empreitada lenta, cuidadosa e cotidiana, ao que acrescentamos, devendo ser cheia de vontade de querer fazer. O que não se define por atos solitários dos professores, dos gestores, da família nos espaços escolares, mas, primordialmente, por responsabilidade do Estado, da sociedade.

Neste sentido, é pertinente perguntar sobre como vem se exercendo a prática da escola para constituir-se como lugar de “mobilização, de confronto, de construção,

de conflitividade, de complexidade, de produção, de reprodução, de resistência, de alfabetização, de escolaridade do aluno” Silva (2001). Ao mesmo tempo em que cumpre explicitar como estão se realizando as práticas pedagógicas no interior da escola rumo ao movimento de conservação/superação, ou de como os indivíduos possam estar aprendendo (sem alienação) a conviver numa sociedade organizada dentro dos princípios por ela defendidos.

Outras questões podem ser levantadas em relação aos fins da escola. Aos professores compete organizar, selecionar, definir estratégias didáticas mais adequadas e apropriadas para colocar o aluno em situação favorável ao ensino dos conteúdos exigidos a uma formação básica, sejam elas factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais.

O processo de formação dos indivíduos se faz em condições históricas. A escola, a prática dos professores, sua sobrevivência também. O paradigma do senso-comum em relação à figura dos professores, durante muito tempo, trazia implícito a ideia de que esse profissional era possuidor de um vasto conhecimento. A ele se poderia perguntar sobre quase tudo. Consideravam-se os ensinamentos da escola como bem mais sólidos e consistentes. E, assim, rompiam anos sem tantas mudanças. Hoje a escola vem perdendo seu monopólio de lugar do conhecimento científico, que se renova velozmente. Os saberes dos jovens se originam e se consolidam em vários contextos e sobre vários pretextos. Os desenvolvimentos cognitivos dos alunos são diferentes, mesmo quando proveem da família com características semelhantes. Isso tudo tem trazido inúmeras dificuldades para lidar com essas realidades.

Para atenderem às demandas sociais e educacionais da realidade, as instituições escolares vêm sendo constantemente reorganizadas. Dentre estas constantes formas de

organização que as escolas têm buscado, Vieira (2000) indicam uma que trata do movimento de descoberta da escola pela comunidade e vice-versa. Nesse texto a autora nos diz “que experiências diversas têm sido desenvolvidas nos últimos anos, tanto em escolas públicas quanto em particulares, buscando uma melhor aproximação entre escola e comunidade”.

Procurando inserir-se nesse movimento de busca da escola, professores da Universidade Estadual do Ceará (UECE) têm desenvolvido estratégias de trabalho realizando, experiências de minicursos.

De outro lado os professores vêm se submetendo a processos de formação para atender às determinações da legislação vigente. Na maioria, a suas expensas e em condições precárias. Seja em relação ao tempo para estudo, seja em relação à qualidade dessa formação. As indefinições de um modelo interpretativo que responda à pergunta de como ensinar, da adequação e da pertinência acerca de que os alunos e professores precisam aprender continuam como grandes questões.

DESCOBRINDO O SENTIDO DO TRABALHO ESCOLAR

Dar uma maior explicitude às questões ligadas à função social da escola, considerando as implicações decorrentes do que acontece em seu entorno e das práticas de sala de aula, fazem parte do sentido do trabalho educativo. A experiência tem demonstrado que quando trabalhamos com a disciplina de Didática os alunos demonstram certa euforia, pois entendem que chegou a hora de aprender a ensinar, de aprender a aprender, de fazer. Colocar na berlinda os conflitos postos pelo cotidiano parece ser o pretendido. Isso

parece ser o início de um diagnóstico, a ser considerado como indicativo de se começar um projeto coletivo de ensino, de estudos fazendo um balanço entre o que sabem esses profissionais, o que ainda não sabem e o que gostariam de saber. Só, então, definiríamos os primeiros passos, embora já discutissemos os pilares da caminhada. E o momento de colocar as teorias, as experiências, as angústias, as dúvidas, as certezas para serem submetidas ao crivo reflexivo, rigoroso de um coletivo de professores. Não cabe espaço para o medo de expor-se. A aprendizagem não decorre apenas dos acertos. O erro poderá significar o alerta mudar.

Compreendemos que essa etapa de discussões, avaliação e planejamento, deva ter a preocupação com conhecimento prévio dos participantes, com o estabelecimento dos primeiros vínculos, portanto, deixar que falem de suas histórias, de suas intenções, de seus anseios e emoções, permitindo aflorar as afinidades, os interesses, provocarem o desejo e a vontade para querer aprender as boas lições.

Do que a experiência tem nos ensinado, compreendemos que a leitura de grandes textos, muitas vezes repetitivos, o tratamento superficial dos propósitos de estudo, o excesso de cientificismo, podem se tomar inadequados como conduta metodológica mais eficaz para o alcance dos objetivos pretendidos.

Se considerarmos legítimas essas reflexões cuidaremos de priorizar os estudos que cuidam dos aspectos da contextualização, de estabelecer aproximação com o cotidiano, estreitar a afetividade, realçar criatividade, questionar o que é disciplinar, interdisciplinar, discutir sobre as implicações das políticas educacionais e sociais e, consequentemente, cuidar do envolvimento de um trabalho que assuma características de projeto coletivo, participativo.

Um projeto de formação que guarde fidelidade a tais expectativas poderá representar o espaço aonde o professor em formação vá organizando, “construindo uma visão de totalidade da escola, vá identificando os problemas profissionais, escolares e de ensino através do contato direto com a realidade concreta e a base teórica disponível e atual” Santiago e Batista (2000, p.169).

APONTANDO ALGUMAS TRILHAS

A clareza de que o modelo econômico em que a escola se insere está baseado no livre mercado, na livre iniciativa, na competitividade, e que o mundo globalizado, na verdade, está constituído em grandes blocos econômicos nos faz perceber que o sucesso do capitalismo implica na padronização de costumes, fortalecimento dos mecanismos de consumo e garantir do lucro. Deste modo, há uma flutuação contínua que se orienta de um lado por necessidades de indivíduos preparados para a adequação dos interesses do mundo produtivo. De outro, pela existência de indivíduos preparados para a vida, portanto, que possam comprometer-se com o processo de transformação social, alimentado por um projeto comum de mundo e sociedade diferentes da visão anterior.

Essa desesperança vem fortalecer a crise de objetivos por projetos individuais e coletivos. Um contingente enorme de trabalhadores tem baixa escolaridade. Além disso, a formação técnica da parcela escolarizada da população é débil para competir nas escassas vagas ofertadas no mundo do trabalho, servindo para que problemas decorrentes da estrutura social sejam assimilados ao nível do individual. As responsabilidades de ordem estrutural são desconsideradas para se naturalizar a exclusão social, atribuindo-se aos indivíduos, tão somente, as culpas.

Os valores de uma sociedade classista, individualista, contraditória, os encantos por vantagens tiradas por uma minoria que está no poder impregnam sentimentos sem que muitos consigam decodificar a natureza das idéias hegemônicas nessa sociedade a serviço de quem estão. Nesse labirinto, qual o sentido do trabalho escolar?

Para Perrenoud (1998) esse se constrói a partir de uma cultura, de um conjunto de valores e de representações em situações, numa interação e numa relação (...). Recomenda o diálogo como elemento propulsor dessa possibilidade.

Compreendemos ser necessário repensar coletivamente de que modo temos incentivado, permitido o diálogo em sala de aula ou, sobre como temos discutido sobre a realização de desejos de completude dos sujeitos, do alcance de projetos de vida e de cidadania.

PROCURANDO FINALIZAR

Ao longo do texto refletimos sobre alguns conceitos de escola, professores, comunidade, que têm contribuído para o movimento de concretude na realização da função social da escola e do papel do professor. São elementos que se articulam em suas formas de manifestação e se imbricam nos ambientes de existência. Novas exigências se fazem presentes nesse contexto de mundialização da economia, novos caminhos precisam ser definidos para dar resposta às necessidades contemporâneas. Deixamos as dicas para outros escritos.

Assim, é necessário entender que o exercício da cidadania exige atitudes responsáveis diante dos deveres para com os interesses coletivos. E responsabilidade da escola estar atenta a uma pedagogia da participação, da

promoção da sobrevivência, do respeito mútuo, do estabelecimento de regras claras e democráticas, da vivência dos limites, das possibilidades e, enfim de comprometer-se com a formação de valores, de atitudes e comportamentos que precisam ser aprendidos, tanto quanto dos conteúdos das diversas disciplinas curriculares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

BACHELARD, G. O direito de sonhar. 2. ed. São Paulo: Editora Difel, 1986

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei 9.394/96 – aprovada em 20/12/1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. MEC. CNE/CP. Resolução n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. MEC. CNE/CP. Resolução n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.

_____. MEC. Decreto n.º 3.554, de 2000. Dá nova redação ao §2º do art.3 do Decreto 3.276, e 6 de dezembro de 1999, que dispões sobre a formação em nível superior de professores

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde: enfermagem: núcleo integrador. Projeto de profissionalização dos trabalhadores da Área de Enfermagem. Brasília, Ministério da Saúde, 2003.

CAVALCANTE M. M. D.; LIMA M. S. L. *et all* (org.). **Prática de ensino**. Fortaleza: Ed Uece, 2004.

CHARLOT, B. **Formação de professores**: a pesquisa e a política educacional. Palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 28.03.2002.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos políticos e epistemológicos. São Paulo: Cortez, 1998.

CUNHA, M. I. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

- DEMO, P. **Educação e qualidade**. São Paulo: Papirus, 1994.
- FRANCO, M. A. S. F.; GHEDIN, E. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos)
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho e educação face a crise do capitalismo: ajuste neoconservador a alternativa democrática**. Tese para o Concurso de Professor Titular, Rio de Janeiro, UFRJ, 1983.
- FRIGOTTO, G. A escola como ambiente de aprendizagem. In: CASALI, A.; RIOS, I.; TEXEIRA J. E.;
- CORTELLA, M. S.(orgs.). **Empregabilidade e educação**. São Paulo: EDUC, 1997.
- GERHARDT, A. F. Leitura, alunos, professores, escola. **Caros Amigos**. São Paulo: Casa Amarela, Ano V, n. 58, p. 28-29, jan, 2000.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 1, jan/jun 2001. Campinas: Editora Autores Associados, 2001. (Tradução Gizele de Souza).
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEFEBVRE, H. **A crítica da vida cotidiana**. Paris:1968.
- LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIMA, M. S. L. A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2001.
- _____; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da escola**. SP: Loyola, 1988.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PERRENOUD, Philipp. **A prática reflexiva no ofício do professor**. Lisboa: Artmed, 1998.
- PENIN, Sônia - **Cotidiano e escola: a obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1989.

PEREZ GOMEZ, A.I. A aprendizagem escolar: da didática operatória a reconstrução da cultura na sala de aula. IN: SACRISTÉN, J. G.; PEREZ GOMES, A. I. Compreender e transformar o ensino. PORTO Alegre: Artmed, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIOS, T. A. Ética e competência. São Paulo: Cortez, 1994. (Questões da Nossa Época, v. 16).

_____. Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES E LEITÃO 2000 ???? (CITADO NNO TEXTO DA ANA LOURDES) p. 22

SACRISTAN. J. G.; PEREZ GOMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTIAGO, M. E.; BATISTA NETO, J. *A prática de ensino como eixo estruturador da formação docente*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, Rio de Janeiro, 2000.

SAVIANI, D. Percorrendo caminhos da educação. Educação e sociedade. Campinas, v. 23, n. 81, p. 273-290 2002.

SILVA, Janssen Felipe da. Política de formação para professores: aproximações e distanciamentos políticos e epistemológicos. Recife, 2001. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Pernambuco.

SOUSA, Ana Lourdes Lucena. Percepções da Escola-Campo sobre o Estágio Curricular em Biologia: contribuições para uma avaliação curricular. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará - Faculdade de Educação. Fortaleza, CE, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO : Campus Guarulhos. Manual do Programa de Residência Pedagógica. Guarulhos, Março. 2010.

VIEIRA, S. L. Política educacional em tempos de transição (1985-1995). Brasília: Plano, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: Projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico. São Paulo: Editora Libertad, 2002.

WEFFORT, Madalena Freire e outros. Observação, registro, reflexão. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

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

4. DIDÁTICA E PESQUISA NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA E O HABITUS DOCENTE EM BOURDIEU¹

INTRODUÇÃO

A formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental tem como uma de suas atribuições o preparo desses profissionais para o desenvolvimento de uma prática interdisciplinar, ao alcance das exigências curriculares que perpassam a prática desses professores, evidenciando a importância da integração entre a pesquisa e a didática na perspectiva do currículo.

O estudo ora apresentado trata de um recorte de uma investigação mais ampla acerca da formação de professores, tendo como objeto de investigação o currículo prescrito de cursos de Pedagogia (presenciais) de instituições do ensino superior - IES do Estado do Ceará.

No repertório de conhecimentos formativos e de preparo para a docência a didática e a pesquisa precisam caminhar juntas, o que significa ampliar a discussão, trazendo-as com mais evidência para o campo do currículo no curso de Pedagogia.

A formação do docente de anos iniciais do Ensino Fundamental ocorre em cursos de Pedagogia conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais – Resolução CNE CP/nº 1 de 2006 – é de sua competência a formação de

¹ Este artigo foi ampliado do trabalho apresentado pelas autoras Solange Maria Santos Castro e Maria Marina Dias Cavalcante na 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, realizada na UFSC-Florianópolis, no período de outubro de 2015.

docentes da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outros setores onde são previstos conhecimentos pedagógicos. (Brasil, Resolução CNE CP/nº 1 de 2006, Artigo 2º). Dentre as atribuições expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – Resolução CNE CP nº 1 de 2006 - se estabelece em seu Artigo 5º Inciso VI que, os egressos estarão aptos “[...] a ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física de forma interdisciplinar e adequada” às distintas “fases do desenvolvimento humano”.

Após quase dez anos de aprovação dessas diretrizes ocorrem novas intervenções trazidas pela Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível Superior (cursos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.”

Tais diretrizes – Resolução CNE CP nº 2 de 2015 – recentemente aprovadas estabelecem que a formação inicial e continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na Educação Básica em suas etapas - Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio – e modalidades - Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de nível Médio, Educação escolar indígena, Educação do campo, educação escolar quilombola e educação à distância. Concebe uma compreensão ampla e contextualizada de Educação e Edu-

cação Escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos; participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição; garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento; gestão democrática e a avaliação institucional (Brasil, Mec, Resolução nº 2, 2015, Artigo 3º).

Nesse documento destaca-se, ainda a importância da formação inicial e continuada para o Projeto Nacional da Educação brasileira, revelando-se o curso de Pedagogia como um vasto campo de formação dos profissionais da Educação.

Com efeito, desde sua existência e inserido na própria amplitude do campo que o denomina – Pedagogia – historicamente é chamado a atender necessidades sociais; questionado quanto à garantia da qualidade da formação, em meio às transformações que ocorrem no mundo da produção e do trabalho e nas formas de sociabilidade existentes.

Perante a sociedade, que reivindica igualdade de oportunidades e valorização do conhecimento cultural das classes mais desfavorecidas, o currículo requer sempre uma perspectiva crítica, a fim de minimizar as desigualdades sociais (Neves, 2015).

Atender a cada especificidade do magistério constitui duplo desafio ao curso – propiciar a formação geral e específica – tendo em vista as possibilidades da docência em espaços escolares e não escolares.

Nesse contexto, a prática do professor que leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental exige desenvolver diversas áreas curriculares e realizar a integração pedagógica do conhecimento, ensinar os conteúdos de forma a torná-los mais próximos da realidade dos educandos. (Sacristán, *et al.*, 1998).

Nesse sentido, conforme Moreira (2003, p. 11), o professor precisa de conhecimentos didáticos, culturais, e de conhecimentos mais amplos sobre o processo educativo. De acordo com esse autor, o professor:

Precisa pensar em como se deve responder à situação de desigualdade e à diversidade cultural que encontramos em nossa sociedade. Precisa compreender como se processa a aprendizagem, principalmente no caso do aluno concreto, real, com quem lida todo dia e que difere do modelo que gostaria de encontrar na sala de aula. Precisa compreender como as novas tecnologias podem constituir um importante instrumento para democratizar o acesso aos conhecimentos e às distintas manifestações culturais [...]. Precisa refletir sobre que valores precisam ser difundidos. Precisa refletir sobre as identidades sociais [...]. Tudo isso já é muito. Mas quero destacar, o bom professor tem que conhecer muito bem sua disciplina, a disciplina que ensina.

Assim, ser professor tanto exige uma cultura geral ampla e o aprofundamento de conhecimentos específicos da área de ensino. (Moreira, 2003).

Com as mudanças da sociedade marcada pelo avanço da ciência e das novas tecnologias, maior participação social e conquista de direitos, novas necessidades surgiram e maiores exigências ao trabalho docente. O grande desafio está na realização de um ensino que, com atenção para as questões colocadas pelos educandos, reforce a relação dos conhecimentos com a realidade, o que depende de experiências formativas que possibilitem aos professores melhor compreensão das singularidades presentes nos fenômenos de aprendizagem (Gómez, 1998).

Pesquisas apontam para a necessidade de um currículo de formação de professores que melhor dialogue com a realidade de sua prática pedagógica. A exemplo da

investigação realizada por Gatti (2010) intitulada “Formação de professores no Brasil: características e problemas”, que abordou o currículo de cursos de licenciatura, entre os quais o de Pedagogia. Seu estudo mostra que as disciplinas referentes à formação profissional específica não esclarecem sobre o que e como ensinar; os conhecimentos específicos da área de língua portuguesa, matemática, história, ciências, geografia, educação física e alfabetização são abordados superficialmente. A autora constatou o problema de “dispersão disciplinar” e que os conteúdos a serem ensinados nos anos iniciais não são objeto dos cursos de Pedagogia (p. 1368-1372).

Outro estudo desenvolvido por Libâneo (2010) “O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia”, objetivou investigar em que medida é valorizado nos cursos de Pedagogia o ensino de conteúdos das disciplinas do currículo do Ensino Fundamental (anos iniciais). Esse autor analisou a estrutura curricular e ementas de 25 instituições de Ensino Superior que oferecem o curso de Pedagogia no Estado de Goiás. Constatou que as disciplinas referentes à formação profissional, em boa parte, não especificam com clareza sobre conteúdos do Ensino Fundamental e como ensiná-los.

Pimenta e Fusari (2014) desenvolveram a pesquisa “A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo”, objetivando analisar os currículos dos cursos de Pedagogia presenciais e à distância. Dentre as constatações, os autores notaram que o “ênfase disciplinar dificulta uma sólida formação polivalente do

professor dos anos iniciais da Educação Básica”(Pimenta; Fusari, 2014, p. 14).

Tais pesquisas demonstram a importância de ampliar estudos sobre o currículo do curso de Pedagogia, especificamente acerca dos conhecimentos necessários a atividade docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa maneira, é relevante a reflexão, considerando que a formação inicial favorece aos professores os fundamentos teórico-metodológicos necessários ao ensino, e, assim também, no caso do professor polivalente, sua prática exige mobilizar diversos conteúdos de variadas áreas do conhecimento, o que torna imprescindível o seu preparo para lidar com essa realidade desde a formação inicial.

Além desse aspecto, os professores são chamados a realizar um ensino com qualidade, o que requer experiências de formação, conforme acentua Freitas (2007, p.1205) mais próximas de um projeto de vida e futuro, em que a carreira docente se estruture como parâmetro orientador da qualidade histórica da escola. Nessa perspectiva são indispensáveis experiências que possibilitem uma formação com a qualidade necessária às exigências da Educação em cada etapa em que o professor irá ensinar. Em condições de igualdade para todos e, que melhor prepare o professor para lidar com os complexos processos da formação da infância e da juventude.

Essa perspectiva de qualidade na visão de Freitas (2007) não busca averiguar competência, domínio de conteúdo ou desempenho dos professores. Se aproxima da perspectiva de qualidade defendida por Moreira (2010) em que qualidade implica em considerar que as decisões sobre o currículo devem incluir maior atenção para o conhecimento que se ensina e se constitui na sala de aula. E além

desses aspectos preocupar-se com os fenômenos culturais – pluralidade cultural e com as políticas de identidade, por considerar a necessidade de compartilhamento igualitário e justo dos recursos materiais e simbólicos. Nesse sentido, o professor contribui para que os estudantes, mediante o conhecimento, apreendam saberes e habilidades que os permitam lidar com o mundo, linguagens e costumes e intervenção crítica na sociedade (Ibidem).

Ressalte-se que a formação de professores não pode se distanciar de uma escola democrática que ao cumprir sua responsabilidade educativa contribui para mudanças na vida das pessoas, e não unicamente essa instituição. Cumpre à escola como uma “instituição social desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos”, e isso passa pela aprendizagem dos conteúdos ensinados pelos professores, pelos sentidos que representam para a compreensão da realidade (Cavalcante, 2014, p. 38).

Considerando que são amplas as atribuições do curso de Pedagogia e abrangência da formação docente investigamos como esse curso atende às necessidades formativas de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente acerca da relação entre didática e pesquisa no currículo de formação inicial desse profissional docente.

O PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa documental de abordagem qualitativa junto a (7) sete cursos de Pedagogia presenciais de uma universidade pública do Estado do Ceará. Os cursos estão vinculados à mencionada IES, que iniciou sua trajetória nesse Estado no ano de 1975.

Conforme acentuam Mendes *et al.* (2011, p. 32), a pesquisa documental ajuda a compreender uma realidade,

não em sua concretização, mas de maneira indireta, mediante a análise de documentos. Um estudo elaborado com base em documentos ajuda a complementar informações sobre um tema ou problema. Incide tanto em pesquisas históricas como em investigações sobre acontecimentos contemporâneos (Mendes, *et al.*, 2011, p. 33).

A fim de preservar a identidade dos cursos, estes estão identificados pelas letras do alfabeto, seguidas por números – C 1 a C 7, bem como os projetos pedagógicos identificados por PPC 1 a PPC 7. No Quadro 1 estão relacionados os documentos utilizados durante a pesquisa.

Quadro 1- Fontes documentais utilizadas

Projetos Pedagógicos	Projeto Pedagógico do Curso - PPC 1 (2013)
	Projeto Pedagógico do Curso - PPC 2 (2011)
	Projeto Pedagógico do Curso - PPC 3 (s.d.)
	Projeto Pedagógico do Curso - PPC 4 (2012)
	Projeto Pedagógico do Curso - PPC 5 (2012)
	Projeto Pedagógico do Curso - PPC 6 (2008/2012)
	Projeto Pedagógico do Curso - PPC 7 (2011)
Diretrizes Curriculares	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – Licenciatura (Resolução CNE CP nº 1 de 15 de maio de 2006)

Fonte: Elaboração própria.

Conforme acentua Gil (2002, p.47) as fontes documentais são “ricas e estáveis de dados” e não exigem altos recursos. Os documentos exprimem visões de mundo, ideologias, identidade e percurso; são históricos e representativos de variadas culturas, de sorte que ampliam o conjunto de informações para compreender o jogo de disputas e interesses, lançando luzes para novas investigações.

Assim como ocorre em outras pesquisas, os documentos exprimem limitações, tendo como principais críticas, “a não-representatividade” e “subjetividade dos documentos”, o que exige bastante cautela durante as análises e constatações sobre os achados (Mendes, *et al.*, 2011, p. 35).

Os procedimentos metodológicos envolveram o uso de um instrumento² para coletas de dados acerca das Matrizes Curriculares e dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia³ aos sites: do E-MEC e das instituições pesquisadas organizados no Sistema N-VIVO 9.1 e analisados à luz das categorias⁴: conhecimentos relativos à didática; conhecimentos relativos às ações de pesquisa. Para o tratamento analítico das informações contidas nos documentos, utilizamos a técnica análise documental e critérios empregados em análise de conteúdo (Chizzotti, 2014).

A pesquisa em apreço se alinha às premissas da Teoria Crítica, em que os “conhecimentos estão fundamentados e influenciados pelas relações de poder de natureza social e historicamente constituídas”; “os fatos nunca estão separados do campo, dos valores e da ideologia” São objetivos da indagação crítica: “justiça”, “liberdade” e “igualdade” que, embora pareçam “utópicos”, a luta para alcançá-los possui em si “um valor que, de alguma forma, pode conduzir a uma sociedade mais livre e justa que a atual” (Esteban, 2010, p. 69).

Com apoio nas formulações teóricas de Bourdieu (1997; 2003; 2004) e posição metodológica denominada co-

2 Ficha de Caracterização das Instituições de Educação Superior (IES).

3 Esses projetos pedagógicos foram concedidos na Universidade em que se realizou a pesquisa.

4 Para a definição das categorias de análise consideramos os exemplos: Gatti, (2010), Libâneo (2010), Pimenta e Fusari (2014), as quais foram reformuladas para a pesquisa realizada.

nhecimento praxiológico, o estudo se fundamenta na necessidade de as investigações empíricas superarem, em síntese dialética, perspectivas inconciliáveis: objetivismo e subjetivismo. A abordagem praxiológica tem como eixo o entendimento de que, por um lado, os agentes sociais têm apreensão ativa no mundo, constroem visões de mundo que contribuem, de forma operante, para conservar ou transformar a sociedade, por outro lado, a ação desses agentes depende das estruturas sociais, isto é, do contexto objetivo. Portanto, a abordagem, considerando a cisão, entre o indivíduo e a sociedade, um reducionismo, contrapõe-se ao determinismo social e ao voluntarismo individual.

UMA INCURSÃO AOS DADOS DA PESQUISA: O QUE REVELAM AS MATRIZES CURRICULARES E OS PROJETOS PEDAGÓGICOS ANALISADOS?

Neste tópico abordamos os achados da pesquisa, conforme se expressam nos documentos Matrizes Curriculares e Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia presenciais investigados, os quais foram organizados a partir das categorias propostas: i) conhecimentos relativos à didática; ii) conhecimentos relativos às atividades de pesquisa.

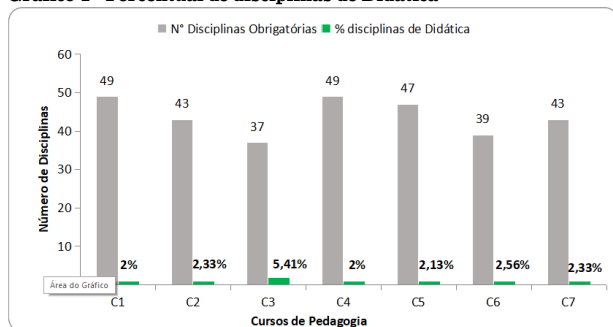
Conhecimentos relativos à didática

No tocante à categoria “Conhecimentos relativos à didática” entendemos que esta é uma das disciplinas pedagógicas que visa preparação profissional específica para a docência. Ela se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente, ou seja, ela articula os objetivos, conteúdos e métodos das matérias de ensino (Cavalcante, 2005). Nesse sentido, a di-

dática dá condições e meios de direcionar o ensino tendo em vista a utilização de diferentes estratégias de aprendizagem que estimulam e melhoram as relações entre professor e aluno em sala de aula, pois, “todo processo de formação de educadores especialistas e professores – inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do ‘que fazer’ educativo, da prática pedagógica. Entre estes, a Didática ocupa um lugar de destaque” (Candau, 2002).

As matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia pesquisados evidenciam a disciplina “Didática Geral” ao alcance da docência, no sentido de atender a formação geral dos Profissionais da Educação. Em um dos cursos sinaliza-se com clareza outra especificidade da didática ao se dispor a disciplina: “A Didática e a Avaliação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. O Gráfico 1 mostra o percentual dessa disciplina conforme revelaram as matrizes curriculares analisadas.

Gráfico 1– Percentual de disciplinas de Didática



Fonte: Elaboração própria.

Conforme mostra o Gráfico 1, o curso C 3 aponta maior percentual, 5,41% ou 2 disciplinas obrigatórias de Didática: Didática Geral” e “A Didática e a Avaliação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, enquanto os demais ofertam a disciplina: Didática Geral.

Nas ementas referentes à disciplina “Didática” reflete-se sua relação com a Pedagogia, formação do professor, tendências pedagógicas, ensino e prática docente, avaliação da aprendizagem (PPC, 2, 2011, p. 46). Além de tais componentes curriculares faz-se referência à cultura docente, pedagogia de projetos e prática educativa na escola e em outros espaços não escolares (PPC, 4, 2012, p. 53). Há referências acerca da práxis pedagógica, interdisciplinaridade curricular, caracterização e problematização dos elementos didáticos – aluno, professor, conteúdo (PPC, 7, 2011, p. 24).

Muito embora esses aspectos sejam sinalizados nas matrizes curriculares, considera-se imprescindível melhores condições para maior articulação da disciplina didática com ações de pesquisa, o que implica na expansão dos estudos e experiências dos discentes nesse sentido, em seu percurso formativo que se realiza nas licenciaturas em Pedagogia.

Importa ainda mencionar que da Didática emanam os saberes profissionais definidos como saberes da ação que, ao serem incorporados ao trabalho docente, fazem todo um sentido nas situações vivenciadas pelos profissionais de ensino (Candau, 2002). Tais saberes são caracterizados como temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados e carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano. Nesse sentido, consoante Tardif (2002, p. 14), os saberes derivam de diversas fontes (disciplinares, pedagógicos, cultura pessoal e escolar), não formando “um

repertório de conhecimento unificado”, pois mobilizam diferentes tipos de conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões).

Portanto, a integração entre a didática e pesquisa deve ser mais valorizada no currículo, uma vez que se bem dialogarem com as experiências formativas, em que a escola e o cotidiano docente precisam desse olhar, podem fertilizar o campo do currículo, no sentido de desvelar os significados, limites e possibilidades da prática dos professores. Nesse sentido, tais experiências podem trazer para o currículo de formação inicial indicativos para mudanças necessárias ao melhor ensino, experiências com aprendizagens significativas.

Esse entendimento acerca da necessidade de valorização dos saberes didático-pedagógicos e sua articulação com a pesquisa organiza-se desde o campo⁵ no qual a Didática é assumida como disciplina central na formação de professores, e por isso requer amplas e variadas experiências, que ajudem os discentes a construírem suas impressões, tendo como ponto de partida os conhecimentos apreendidos e a realidade que terão que assumir no exercício da profissão docente.

Qualquer que seja, uma proposta curricular possui intencionalidades em relação as pessoas, à cultura herdada, à sociedade na qual estão inseridos. Em cada período, os conteúdos de ensino refletem visões de mundo, cultura e do papel social da Educação; fornecem indicativos para que os professores compreendam o papel que a escolaridade está a cumprir (Sacristán, *et al.*, 1998).

⁵ Essa compreensão está respaldada pela noção de campo como um campo de forças e um campo de lutas, onde se transforma ou se conserva o que é imposto (Bourdieu, 2004).

Conhecimentos relativos à pesquisa

Nessa categoria “Conhecimentos relativos à pesquisa” estão dispostas as disciplinas referentes ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e às Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais (AACC) previstas para a formação.

Quadro 2 - Número de disciplinas e carga horária relativas à pesquisa (TCC e AACC)

Cursos	Número de disciplinas	Carga horária das disciplinas (TCC)	Carga horária das AACC
C1	13	459	102
C2	10	323	102
C3	03	136	102
C4	13	408	102
C5	10	374	102
C6	09	476	119
C7	08	289	102

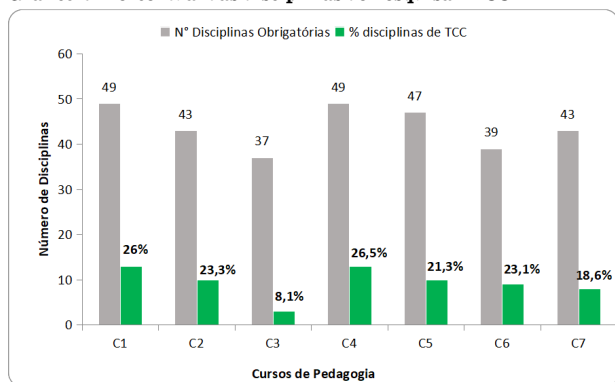
Fonte: Elaboração própria.

Mediante a análise dos documentos percebemos a importância da pesquisa, devido sua evidência nas matrizes curriculares, não apontando ausência de disciplinas relacionadas ou secundarização destes componentes, conforme se vê no Quadro 2. Entretanto, em uma das matrizes curriculares observou-se apenas três disciplinas para o desenvolvimento do TCC, uma realidade que difere dos demais cursos.

Com relação às AACC as diretrizes orientam sobre “100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.” (Brasil, Mec, Resolução CNE CP nº 1/2006, Artigo 7º, Inciso III).

Tais determinações exigem que sejam melhores as condições de pesquisa na graduação, uma vez que a iniciação científica, extensão e monitoria, dependem das políticas educacionais voltadas para esse fim no âmbito da universidade, visto que as oportunidades ainda são insuficientes, mesmo previstas nas diretrizes vigentes e currículo. O Gráfico 2 apresenta o percentual de disciplinas relativas a ações de pesquisa – TCC, as quais são propostas nos documentos analisados.

Gráfico 2 - Percentual das disciplinas de Pesquisa – TCC



Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 2 mostra destaque aos cursos C 1 (26%) e C 4 (26,5%), visto que dentre as 49 disciplinas obrigatórias, 13 se destinam ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Em seguida, o curso C 2 (23,3%) que dentre as 43 disciplinas obrigatórias, 10 são destinadas a essas ações. Enquanto o curso que aponta o menor percentual nesse aspecto é o curso C 3 (8,1% ou 3) do total (37) de suas disciplinas obri-

gatórias. A evidência da pesquisa na maioria dos cursos revela a recorrente relação dessa prática com o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Demo (2011, p. 40) ensina que a pesquisa representa um dos horizontes estratégicos para refletir os problemas da escola e do cotidiano da sala de aula, uma vez que é reconhecida como “a base de qualquer proposta emancipatória”. Na concepção desse autor, “a pesquisa assume contornos existenciais, porque encerra o desafio histórico-estrutural de compreender e enfrentar a desigualdade social [...]”, coincide, assim, com a vontade de mudanças, recomeço e transformação.

A pesquisa é um dos caminhos que perpassam o processo educativo. É reconhecido que a experiência com pesquisa favorece a autonomia do professor, todavia é preciso melhores condições e apoio pedagógico necessário, além de se valorizar a integração pesquisa e ensino na formação inicial de professores e sua continuidade no campo de atuação, especificamente na escola é de igual relevância. Nessa perspectiva, conforme nos dizem Farias *et al.*, (2014, p.37) “os novos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação são um caminho para dar direção e entendimento a uma formação profissional pautada nessa integração na produção do conhecimento.”

No eixo de pesquisa, também se prevê a disciplina Leitura e Produção Textual e Acadêmica, tanto direcionada para o Ensino Fundamental (PPC 5, 2012); ou para subsidiar a elaboração do TCC (PPC 1, 2013; PPC4, 2012 e PPC 6, 2008/2012).

A pesquisa é mencionada nos projetos pedagógicos, como um dos eixos integradores da formação, tendo representatividade do primeiro ao nono semestre. Todavia, não

foi possível perceber com clareza nas ementas de disciplinas de pesquisa a integração/relação com a disciplina de didática, salvo em umas das ementas, ao se destacar sobre a “Relação ensino e pesquisa, o professor como pesquisador, paradigmas epistemológicos da pesquisa, tipos de pesquisa em educação, técnicas de coleta, organização e análise de dados [...] (PPC 2, 2011, p. 49).

Para Bourdieu (1996, p. 50), é no espaço social que ocorrem intermediações das práticas, intenções e preferências. Sendo assim, o mundo não é visto como totalmente desprovido de ser constituído e nem está completamente estruturado e/ou capaz de impor os princípios de sua elaboração. Assim, é passível de mudanças pela participação dos agentes sociais.

Com Bourdieu, entendemos ser a participação ativa e influência dos agentes em cada campo que determina o que eles podem ou não podem fazer. Em cada campo, existem capital cultural acumulado e intermediações de *habitus*, que indicam conservação ou transformação. As decisões decorrem da estrutura das relações objetivas, porém os agentes (professores, educadores, cientistas, instituições) reagem com naturalidade por suas disposições – *habitus* que é “criador e inventivo mas nos limites de suas estruturas”(Loyola, 2002, p. 69).

Tal entendimento nos leva a repensar o papel que nós professores desempenhamos na constituição do currículo e, na tessitura de nosso *habitus* docente, minimizarmos os distanciamentos entre a didática e a pesquisa na formação inicial de professores. Formando melhor os nossos professores, há que se fazer valer o direito de aprendizagem de nossos educandos para a retomada de práticas dialógicas, transformadoras, em nome de um ensino que não pode ser

transmissão de conhecimentos, mas que se faz em ação permanente da descoberta, pesquisa, inovação e aprendizagens que tenham significado para a vida de nossos estudantes.

CONCLUSÕES

Diante da incursão sobre os dados acima delineados emergem algumas reflexões sobre o processo de formação do professor, considerando que os novos tempos impõem à profissão docente novas referências e exigências de qualificação profissional para o exercício de seu trabalho.

Os dados apontam uma formação que se realiza ainda de forma fragmentada para uma realidade de escola que está em constante transformação, revelam, portanto, a necessidade de compreensão da formação relacionada à força do *habitus*, ou seja, que articule os saberes pedagógicos e científicos; proporcione a melhor formação científica e/ou curricular; respeite e valorize, socialmente, o trabalho do professor e priorize a dimensão teoria/prática do curso.

Neste sentido, cabe repensar os caminhos percorridos e ressignificar a Didática como uma teoria prática que se atém às situações de ensino-aprendizagem. E, nesta construção, de novas possibilidades, associa-se a Bourdieu que aponta o *habitus* como um princípio unificador que retraduz em tom reflexivo, as características intrínsecas e relacionais de estilos de vida, isto é, de um conjunto de práticas, pessoas, escolhas, decisões que ressignificam a formação profissional dos professores. Esse caminhar envolve a problematização/tematização dos seus diversos saberes enquanto teoria e prática, em processo reflexivo de ação, tendo como parâmetro a teoria, de modo a favorecer a investigação crítica e transformação da realidade.

Os resultados apontam ainda que, a nova configuração das matrizes curriculares orientada pelas diretrizes exige repensar a formação de professores originada dos Cursos de Pedagogia pesquisados, formação esta, constituída como resultante das determinações que se concretizam ou se modificam em um campo, entre os agentes que nele atuam.

Cada campo (curso de Pedagogia) é o espaço autônomo, com leis e regras próprias. Nesse espaço, configura-se o *habitus*, que são disposições, afazeres, formulações do fazer cotidiano, onde se legitima/conserva ou se transforma o que é imposto. Portanto, não são apenas lugares de reprodução da vida social, mas também espaços de disputas, onde as crenças, os discursos já legitimados, precisam ser repensados, pois há um conjunto de ações para operacionalização dos discursos e as agendas são dotadas de uma eficácia simbólica.

Em cada curso, há um currículo pautado em conhecimentos, princípios, práticas, valores. Importa refletir, então, como contribuem para minimizar as desigualdades sociais, visto que é pelo controle do capital cultural que os dominantes impõem sua cultura, fazendo com que sejam percebidas como legítimas. É por meio do *habitus*, no entanto, que podem surgir as mudanças e mesmo permanentemente afrontado às experiências novas, é preciso enxergar os problemas e buscar os caminhos para resolvê-los se queremos mudanças; se pretendemos melhor formação, melhor ensino e Educação de qualidade, precisamos encontrar saídas para minimizar o problema da fragmentação do currículo.

Nesse sentido, há que se refletir criticamente o currículo, interrogando, se os conhecimentos que nele se expressam atendem as necessidades formativas de docentes de anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. 1930-2002. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. Pierre Bourdieu. Texto revisado pelo autor com a colaboração de Patrick Champagne e Etienne Landais; Tradução Denice Bárbara Catani. – São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **Sobre a Televisão.** Traduzido por Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: São Paulo: Papirus, 1996.

CAVALCANTE, M. M. D. **Pedagogia universitária:** um campo de conhecimento em construção. Fortaleza: EdUECE, 2014.

CANDAU, V. (Org). **Didática, currículo e saberes docentes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa **qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DEMO, P. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2011.

FARIAS, I. M. S.; THERRIEN, J.; THERRIEN, S. M. N.; SILVA, S. P. **A Docência universitária sob o prisma da integração ensino e pesquisa.** Teresina: EDUFPI, 2014.

GOMÉZ, A. I. P. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. Pp 353-379. In: SACRISTÁN, J.G.; GOMÉZ, P. A.I. **Compreender e transformar o ensino.** Tradução Ernani F. da Fonseca. 4. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

LOYOLA, M. A. **Pierre Bourdieu:** entrevistado por Maria Andréa Loyola. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MENDES, E. T. B.; FARIAS, I. M. S. de; THERRIEN, S. M. N. Trabalhando com materiais diversos e exercitando o domínio da leitura: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. In: THERRIEN, S. M. N.; FARIAS, I. M. S. de; NUNES, J. B. C. **Pesquisa científica para iniciantes:** caminhando no labirinto. Métodos de Pesquisa. VIII. Fortaleza: EdUECE, 2011.

NEVES, C. M. C. de. Formação de professores da Educação Básica e pós-graduação: a interdisciplinaridade necessária. p. 471-499. In: PHILIPPI, A.J.; FERNANDES, V. **Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa.** Barueri, SP: Manole, 2015.

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

SACRISTÁN, G. J.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: RS: Artmed, 1998.

MOREIRA, A. F. B. Começando uma conversa sobre currículo. Pp 7-39. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pesquisador em currículo**. Organização e introdução - Marlucey Alves Paraiso. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradução**. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010, p. 1355. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 18 jan. 2015

LIBÂNEO J. C. O ensino de Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, nº 229, p. 562-583, set/dez, 2010.

FREITAS, H.C.L. de. A nova política de formação de professores: a prioridade postergada. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

CAVALCANTE, M. M. D. **identidade profissional do pedagogo: o habitus escolar como espaço de (re) construção**. 285f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará – Fortaleza - CE, 2005.

BRASIL, MEC. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**: Parecer homologado. 2006. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BRASIL, MEC. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-paraeceres-e-resolucoes?id=21028>>. Acesso: em 3 set. 2015.

PIMENTA, S. G.; J. C. FUSARI. A Formação de Professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. **Relatório Técnico**. São Paulo, 2014.

5. A NECESSIDADE DE UMA POSIÇÃO TELEOLÓGICA DIDÁTICA VOLTADA PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES BACHARÉIS E TECNÓLOGOS¹

INTRODUÇÃO

As discussões sobre a formação didático-pedagógica dos professores da Educação Profissional Tecnológica (EPT), de nível superior, estão situadas no âmbito das intensas transformações sociais, políticas e econômicas que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo às quais repercutem no Estado do Ceará, tornando-se cada vez mais crescente essa demanda, suscitando reflexões sobre o papel dos institutos federais como espaços que fomenta o processo ensino-aprendizagem. Esse contexto revela que os avanços na comunicação, na informática e as outras mudanças tecnológicas e científicas têm influenciado os novos sistemas de organização do trabalho e das relações profissionais, como que indicando novas necessidades em relação à qualificação de professores.

Essa realidade tem favorecido iniciativas que valorizam a formação continuada em modelos de cursos de graduação intensivos com períodos de curta duração que se anunciam como preparação profissional, ou em cursos de pós-graduação *lato Sensu* ou, ainda, *stricto sensu*. Porém, a maioria desses cursos é voltada apenas para as formações específicas, contribuindo para o aprofundamento de conteúdos conforme as áreas de conhecimentos. Dessa forma, os professores que são formados nas áreas técnicas adentram

¹ Texto elaborado PELAS PROFESSORAS Isabel Magda Said Pierre Carneiro, Maria Marina Dias Cavalcante e Fátima Maria Nobre Lopes para apresentação na ANPED em 2017.

no magistério, sem conhecimentos didático-pedagógicos necessários para o exercício da complexa tarefa de ensinar.

A omissão em relação à formação pedagógica dos professores da Educação Superior tem respaldo, de certo modo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96) quando indica em seu art. 66 que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado.” (Brasil, 2016) Dessa forma, a lei sedimenta a crença de que para ser professor desse nível de ensino basta dispor de comunicação fluente e sólidos conhecimentos relacionados à sua disciplina e deixa dúvidas quanto à necessidade ou não de uma formação pedagógica para ensinar na EPT, de nível Superior.

Diante dessa problemática, partimos do pressuposto de que é necessário uma formação didático-pedagógica formal dos professores bacharéis e tecnólogos, com aspectos teóricos e práticos articulados, para consecução de um trabalho crítico e reflexivo de um modo mais efetivo. Tal formação poderá contribuir para uma melhor concretização do seu trabalho, aliando as capacidades de pensar, planejar, refletir, criar e avaliar à capacidade de agir, na medida em que pensar e saber fazer bem são dimensões da práxis docente. Consideramos, assim, que a ausência de uma formação pedagógica pode levá-los a ter uma prática simplesmente técnico-instrumental na sala de aula, levando os estudantes a uma formação unilateral, voltada somente para o mercado de trabalho, carecendo de uma formação ética e humana para a sua atuação profissional.

A partir dessas considerações objetivamos, neste ensaio, compreender a necessidade de uma posição teleológica voltada para a formação didático-pedagógica dos profes-

sores bacharéis e tecnólogos. Trata-se do recorte de uma pesquisa mais ampla sobre o tema em pauta, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), com coorientação com o Programa de Pós-Graduação em Educação com a Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Para tanto, realizamos um estudo de caso junto a cinco professores que atuam nos cursos tecnológicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica (IFCE), Campus de Fortaleza. E como base teórica a nossa pesquisa fundamenta-se no pensamento de György Lukács, filósofo húngaro, sobre a categoria do trabalho decorrente de posições teleológicas que inauguram e desenvolvem a vida social dos homens com o início no âmbito das teleologias primárias, onde ocorre a gênese do trabalho, e no âmbito das teleologias secundárias onde ocorrem os complexos sociais que derivam do trabalho nos quais se insere a Educação e, consequentemente, os cursos de formação e o trabalho dos professores.

As atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa ocorreram em três etapas: a primeira foi marcada pelo estudo da bibliografia concernente à problemática investigativa. O segundo momento caracterizou-se pela apreensão dos dados que se realizou por meio de entrevistas semiestruturada junto a cinco professores que atuam nos cursos tecnológicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica (IFCE), campus de Fortaleza. Por último, a terceira etapa, resultou na análise das informações coletadas, buscando estabelecer uma relação do material coletado com o aporte teórico e com os nossos pressupostos, o que nos possibilitou as nossas reflexões postas neste escrito.

APORTE TEÓRICO: TRABALHO E POSIÇÃO TELEOLÓGICA

György Lukács, filósofo húngaro, assim como Marx, considera o trabalho como a categoria fundante da sociabilidade humana. É a partir dele que se instauram os demais complexos sociais como o direito, a justiça, a política, etc. Dentre esses complexos temos a educação com as suas vertentes formais: educação escolar, cursos de formação de professores, trabalho docente, etc.

Vale destacar que o trabalho é decorrente de posições teleológicas (finalidades) dos homens que na relação com a natureza e com os outros homens transformam a natureza em objeto de uso para atender as suas necessidades, quer dizer, transformam a causalidade natural em causalidade social. É nesse âmbito que ocorrem as teleologias primárias a partir das quais se forma a sociabilidade e, portanto, a vida social que exigem agora o que Lukács (2013) denomina de teleologias secundárias. É nesse âmbito que ocorre todo o processo educativo dos homens. Segundo Silva Filho (2005): “é nesse processo que o homem faz a sua história, cuja atividade determinante é o trabalho.” (p. 128). Demonstrando o caráter central do trabalho diz Lukács (2013, p. 41):

Para expor em termos ontológicos as categorias específicas do ser do social, seu desenvolvimento a partir das formas de ser precedentes, sua articulação com estas, sua fundamentação nelas, sua distinção em relação a elas, é preciso começar essa tentativa com a análise do trabalho.

Em outro contexto Lukács reafirma essa posição aos afirmar que o trabalho é o “modelo de toda a práxis social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas - sempre se realizam pores teleológicos, em última análise, de ordem material.” (Lukács, 2013, p. 47). O resultado da posição teleológica desemboca numa

causalidade que vai determinar o modo de viver dos homens. Portanto, é nessa relação entre teleologia e causalidade que resulta a vida social humana compreendendo os dois níveis de posição teleológica: as primárias, estabelecidas no ato direto do trabalho; e as secundárias que se dão no nível da superestrutura. É aqui, no âmbito das teleologias secundárias, que se insere a base teórica da nossa pesquisa.

No entanto, não podemos deixar de ressaltar que há uma intrínseca relação e, ao mesmo tempo, uma autonomia entre as teleologias primárias e secundárias. Nas teleologias primárias o objetivo é a obtenção dos objetos de uso, ao passo que nas teleologias secundárias o objetivo é influenciar os indivíduos a determinados pensamentos e ações. Porém as relações nesse âmbito dependem de como se processa o trabalho. Mas aqui também, como no caso da Educação e dos cursos de formação docente, há uma certa autonomia uma vez que elas se traduzem em ações e em novas posições teleológicas constituindo novas objetividades de acordo com as necessidades e com o contexto histórico. Nobre Lopes (2013) afirma que, no âmbito da educação, e aqui podemos remeter aos cursos de formação pedagógica, “há um campo de possibilidades [...] de determinações da prática social dos homens” (p. 65).

É a partir das posições teleológicas, quer sejam primárias ou secundárias, e principalmente nessa última esfera, que ocorre a transformação da realidade material e espiritual, as relações humanas, os complexos sociais, e numa processualidade histórica essas posições teleológicas levam a algo “de qualitativamente e radicalmente novo” (Lukács, 2013, p. 53). Porém destacamos que é no âmbito das teleologias secundárias que se completa a vida social dos homens. A esse respeito diz Lukács (2013, p. 84):

Desse modo, o objeto desse pôr secundário do fim já não é mais algo puramente natural, mas a consciência de um grupo humano, o pôr do fim já não visa a transformar diretamente um objeto natural, mas, em vez disso, a fazer surgir um pôr teleológico que já está, porém, orientado a objetos naturais; da mesma maneira, os meios já não são intervenções imediatas sobre objetos naturais, mas pretendem provocar essas intervenções por parte de outros homens.

Portanto, as teleologias secundárias tem caráter eminentemente ideológico, pois, não se trata mais de transformar a natureza em objetos de uso e sim de formar consciências e de levar os homens a determinadas ações e comportamentos. É por esse prisma que podemos remeter aos cursos de formação pedagógica para os professores da EPT graduação, uma vez que podemos detectar a necessidade de posições teleológicas que estejam direcionadas para essa formação. Nesse aspecto, consideramos que a formação de professores da EPT numa concepção lukacsiana é um processo eminentemente social que pode levar os professores a novas práticas docentes a partir posições teleológicas voltadas para a sua formação pedagógica.

O QUE DIZEM OS SUJEITOS

nossa intenção aqui é compreender as posições teleológicas da formação dos professores e a causalidade esperada em relação à formação didático-pedagógica para sua atuação em sala de aula. Sabemos que os docentes não foram preparados formalmente para o exercício do magistério, mas estes passaram por um processo formativo informal, baseado em experiências acadêmicas e profissionais, que contribuíram para a elaboração de suas concepções e atitudes frente ao campo da docência.

Nesse sentido, buscamos levantar informações junto aos nossos sujeitos participantes da pesquisa sobre os seguintes aspectos: a contribuição do percurso de formação acadêmica para a atuação profissional em sala de aula; concepção de formação pedagógica; papel do IFCE no processo de formação dos professores; e sugestões para a constituição de uma teleologia institucional voltada para a formação didático-pedagógica de professores.

Em relação à contribuição do percurso de formação acadêmica para a atuação profissional em sala de aula, todos os professores responderam que os cursos concluídos (técnico, graduação e/ou pós-graduação) foram importantes para o exercício do magistério, pois proporcionaram a ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos da área de conhecimento a qual estão vinculados, como podemos observar nos seguintes depoimentos:

Porque o doutorado foi na área que trabalho no IFCE (Professor A)

Teoricamente sim, mas não havia disciplinas específicas voltadas para a docência. Na verdade, só tive uma no doutorado que era Docência no Ensino Superior e o professor não era pedagogo. (Professor B)

Como professor do Departamento de Construção Civil e com interesse na área de gestão da construção civil e afim, todos os cursos até agora cursados influenciaram diretamente no conhecimento técnico para a atuação como professor. (Professor C)

Com o embasamento teórico necessário (Professor D)

O mestrado em Geotecnia é parte de conhecimento da engenharia civil e os conhecimentos oriundos dessa pós-graduação são utilizados nas disciplinas que ministro. Há de se considerar que também a formação profissional e a

atuação na área de engenharia foi muito importante na minha preparação à docência de sala de aula. (professor E)

Os relatos supramencionados ressaltam o entendimento de que o exercício do magistério requer, sobretudo, o domínio de conhecimentos específicos que se vai lecionar, sem haver uma preocupação com os outros conhecimentos necessários para enfrentar a complexa tarefa da sala de aula. Para Saviani (1996), além desses conhecimentos específicos, há um conjunto de saberes que configuram o processo educativo que todo educador deve dominar e, por consequência, devem integrar o processo de sua formação, como o saber atitudinal; o saber crítico-contextual; o saber pedagógico e o saber didático-curricular². Considerando que o educador é aquele que pratica a educação, o professor como educador, “precisa aprender, ou seja, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador.” (Saviani, 1996, p. 145). Portanto, o docente, precisa dominar os saberes implicados na ação de educar e entender em que consiste e qual a teleologia da educação.

A ausência de compreensão da necessidade de um preparo específico para ensinar é mais uma vez percebida quando dos cinco (05) professores com experiência de magistério entre 4 e 7 anos, dois (02) consideram sua formação didático-pedagógica frente a sua atuação docente “satisfatória” e um (01) “totalmente satisfatória”, mesmo sabendo que sua graduação e pós-graduação tenha sido orientada para o domínio científico e/ou para o exercício das atividades profissionais vinculadas a ele, como podemos visualizar nas seguintes falas:

² Para compreender cada um desses saberes, ver: BICUDO, M.A.V.; SILVIA JUNIOR, C.A. (Org.). **Formação do educador**: dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: editora da UNESP, 1996.

Porque antes do doutorado, tive formação bem ampla em outras áreas (educação, saúde coletiva) (Professor A)

Percebo pelo feedback dos alunos que o alcance dos objetivos das disciplinas são atingidos. (Professor D)

Procuro motivar os alunos e mostrar de forma clara o objetivo da disciplina e suas aplicações na vida acadêmica e prática da profissão. Investigo se o conteúdo ministrado está sendo assimilado e busco melhorias na forma de repassar o conhecimento. Deficiência relativa ao planejamento de aula, bem como necessidade de construção de um material didático mais bem organizado seriam os principais pontos negativos que visualizo no meu processo de docência. (Professor E)

Embora os professores tenham considerado sua formação didático-pedagógica satisfatória, analisamos que seus argumentos foram baseados em experiências adquiridas em cursos que não estavam direcionados para a docência, bem como da experiência da própria sala de aula, não oferecendo elementos teórico-metodológicos suficientes para uma análise crítica sobre a importância de se preparar formalmente para o exercício do magistério. Dessa maneira, os professores fortalecem a crença bastante difundida de que “ensinar se aprende ensinando”, ou seja, que não é preciso conhecimentos específicos para o exercício da docência, mas experiência e vocação.

Por outro lado, os outros dois (02) professores consideraram que a ausência de conhecimentos específicos para o exercício da docência é um indicativo de que sua formação didático-pedagógica adquirida na experiência ainda é insuficiente para atender aos desafios e exigências da profissão, como podemos observar nos seguintes depoimentos:

A minha formação foi sendo realizada conforme minha atuação profissional, através de cursos de formação e reciclagem pedagógica tanto na IES anterior ao IFCE que foi meu primeiro emprego, como aqui no IFCE nos encontros pedagógicos. [...] Não tive uma formação formal em docência, não sou licenciado. Caso tivesse, consideraria como 'satisfatória'. (Professor B)

Considero parcialmente insatisfatória por não possuir conhecimento explícito, apenas conhecimento implícito. Logo não havendo parâmetro para uma avaliação formal precisa. (Professor C)

Os depoimentos dos professores reforçam nosso entendimento de que diferentes profissionais ingressam no campo da docência sem a formação necessária para seu exercício. Com a ausência dessa formação, os docentes desconhecem a importância das questões didático-pedagógicas para alcançar um ensino efetivo cuja teleologia é a reprodução dos conteúdos das disciplinas, mas também a formação humana dos estudantes.

Em relação à concepção de formação didático-pedagógica, a maioria três (03) dos cinco (05) docentes que tem entre 4 e 7 anos de experiência no magistério entendem que essa formação está relacionada à capacidade de transmissão de conhecimentos, métodos e técnicas de ensino, como ilustramos a seguir:

[...] eu vejo a formação pedagógica, assim, eu acho que é tentar passar pro profissional essas habilidades, né? [...] técnicas de avaliação, técnicas de como você planeja uma boa aula, essas técnicas, sei lá, deve ter técnicas de 'olha, como é que você pode, por exemplo, perceber ou identificar se os alunos estão entendendo ou não um dado conteúdo'. (Professor B)

É uma boa pergunta, já que não passei por formação. Eu acredito que o ensino... eu vou falar

do ensino e chego na formação. [...] tem o ensino formal e você tem o informal. O conhecimento formal e informal e, pra mim, a formação pedagógica tem a mesma coisa. Você vai ter a formação formal e tem a informal. Ai eu compreendo que a formal é uma formação aonde você vai ter técnicas para aprender a lidar com algumas situações e essas técnicas ela pode nos auxiliar ou pode me auxiliar a tomar decisões ou facilitar meu trabalho, ou fazer com esse trabalho seja feito de forma mais rápida ou mais compreensiva. (Professor C)

Eu penso que a formação pedagógica seria justamente essa questão de trabalhar as metodologias de ensino, do planejamento do ensino, de dar ferramenta... (Professor D)

Para professor E, a formação didático-pedagógica além de subsidiar o processo de elaboração de conhecimentos, também tem relação com o estímulo à aprendizagem dos estudantes, é o que verificamos no seguinte trecho:

[...] o que eu pouco entendo é saber lidar com outras pessoas e passar o conhecimento da forma mais adequada possível, ou seja, você tem que ter uma psicologia de ensinar o outro e isso, pra mim, é formação pedagógica. É saber transmitir a alguém que precisa aprender aquele assunto em questão que você tá envolvido, ou seja, é a responsabilidade que você tem sobre a pessoa de fazer com que ela tenha interesse, motivação e finalmente consiga aprender aquele assunto [...] Pra mim é isso, é você ter todos os subsídios capazes de passar as informações a outras pessoas, aos seus discentes. (Professor E)

As concepções dos professores sublinham, de modo geral, que a formação didático-pedagógica tem relação com a forma de abordar os conteúdos, com o planejamento de ensino e com os estudantes, embora cada um deles não tenha apresentado uma compreensão ampliada sobre seu significado. Por outro lado, identificamos na fala do profes-

sor A um entendimento de que essa formação está para além da mera aquisição de habilidades e conhecimentos, como podemos visualizar no depoimento a seguir:

Formação pedagógica, pra mim, é o professor ter oportunidade, não só na academia, ou seja, no curso de pedagogia, no curso de didática, ser capaz de fazer essa geração de conhecimento, essa mudança junto com os estudantes e junto com ambiente que você convive. Formação pedagógica, pra mim, é uma mistura entre esses saberes que você adquire, mas que tem que ter um eco, um reflexo no que a sociedade tá vivendo. (Professor A)

O pensamento do professor referido acima deixa entrever que a formação didático-pedagógica tem um caráter teórico-prático, ou seja, tem a teleologia de intervenção social. Nesse sentido, aproxima-se do entendimento de que essa formação está ancorada na concepção de Pedagogia como ciência prática *da* e para a *práxis* educacional (ou Pedagogia Dialética), preconizado por Schimied-Kowarzik (1983). Para este autor, a pedagogia tem um papel social e político, visando uma ação inclusiva, participativa, a favor de uma formação de consciências e da humanização da sociedade. Dessa maneira, a formação didático-pedagógica está para além do método de ensino, ou seja, tem uma dimensão teórica que, em articulação com a realidade social, contribui para o desenvolvimento de uma *práxis* docente transformadora.

A necessidade de formação didático-pedagógica dos professores para atuar nos cursos tecnológicos tem se tornado em um dos desafios das instituições de ensino já que a qualidade de seus serviços pressupõe um corpo docente preparado cientificamente e pedagogicamente. No caso do IFCE, dos cinco (05) sujeitos participantes da pesquisa, dois (02) reclamam que a referida instituição não tem realizado essa função:

Eu considero quase nulo. Eu acho que o Pedagogo deveria tá mais próximo do professor e mais próximo do aluno. De que forma que seria? Seria ele vir pra dentro do departamento... seria ele, de vez por outra, por exemplo... no meu tempo, quando eu fui aluno aqui dessa instituição... o Pedagogo, quando tava bem pertinho de terminar a disciplina, vinha pra dentro da sala, conversava com os alunos... ‘olha pessoal, vocês tão finalizando aqui a disciplina [...] eu gostaria de aplicar essa avaliação aqui pra vocês, mas só que antes de vocês fazerem a avaliação eu gostaria de explicar pra vocês o que é essa avaliação’ [...] eu creio que depois, eu acho que o Pedagogo se reunia com o professor e ia dar o feedback. Já hoje em dia como é que é feito isso? Aparece o formulário de avaliação do professor quando ele vai fazer a matrícula no semestre seguinte... Então eu acho que falta isso, sabe? O pedagogo vir para dentro do departamento, ir para dentro da sala de aula. (Professor B)

Não, não tá exercendo. Eu acho que não, sabe porquê? [...] quando tem as reuniões pra gente se encontrar e fazer (as) pautas, por exemplo, uma pauta sobre reposição de aula [...] só que as pautas são só de cobrança, tá entendendo? Não são pautas do ponto de vista, rapaz vamos dar um treinamento, vamos fazer isso aqui com um professor... vamos fazer de uma forma que ele não se sinta, vamos dizer assim, desmotivado ou então que ele não ache monótono... (Professor E)

Analisando os depoimentos supramencionados destacamos que o primeiro se refere ao distanciamento entre pedagogos e professores de outras áreas de conhecimento, deixando entrever que não há um acompanhamento pedagógico efetivo nem uma avaliação docente que contribua para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula; e o segundo sublinha a falta de ações institucionais em torno do aperfeiçoamento da práxis docente,

revelando a ausência de compromisso institucional em relação à formação didático-pedagógica dos professores. Desse modo, percebemos que “cada professor é responsável por sua própria formação e fica em suas mãos a decisão de buscá-la, de que tipo, em que momento e com que objetivo.” (Zabalza, 2004, p. 147)

A realidade encontrada no IFCE aponta para a necessidade da referida instituição de ensino investir na dimensão pedagógica da docência, bem como de assumir a responsabilidade em relação à formação de seus professores. Sobre essa questão, a maioria (04) dos sujeitos participantes da nossa pesquisa sugere cursos como uma alternativa para a constituição de uma política institucional de formação didático-pedagógica de professores:

Sim, uma política de formação pedagógica. Vamos supor, parecida com as oficinas que eu tinha lá na [...] mas que fossem uma coisa bem, bem planejada, bem contínua, certo? Que fosse realmente assim, voltada pra prática docente mesmo. (Professor B)

Eu acho que o instituto, como a atividade fim da gente aqui é o ensino, pesquisa e extensão, poderia repensar a formação que seus professores seja ela pedagógica ou alguma coisa além da pedagogia, pedagogia, mas não só o ensino, mas pesquisa e extensão, nos dando curso de formação mesmo. Você ter curso de formação, quando eu digo formação, pra mim, não é formação só de botar aqui uma pessoa pra lhe ensinar como dar aula, mas sim isso você ter um curso talvez de especialização, ou curso mesmo de formação, aonde você vai ter o material didático mesmo de pesquisa, de compreender, como também um pouco de prática, de conhecimento, eu acho que o instituto pode proporcionar isso, ter um curso de duração, você pode ter um curso de 1 ano, 2 anos. (Professor C)

Na nossa atual situação, eu acho que cursos curtos. Foi ofertado aí um curso a distância, mas é 1,5 ano de curso, uma especialização, então isso é muito esticado, é muito longo. E então eu penso que seria cursos curtos de 2 dias, 3 dias, ou então uma vez por semana durante alguns meses, cursos curtos, porque a gente sabe que não dá pra tomar 1,5 ano só com isso, é muito esticado, então seria cursos curtos que vão trazendo, por exemplo, as novas metodologias de ensino. (Professor D)

Acho que um bom começo seria você mesmo procurar fazer uma reciclagem nesse sentido e até mesmo através de curso [...] eu acho que numa forma vamos dizer modulada de levar informação pra os docentes, sem se tornar uma coisa muito pesada, muito densa, muito cansativa, porque aí começa a perder o interesse... (professor E)

Os professores, ao requisitarem cursos na área pedagógica, especialmente, cursos rápidos e/ou oficinas manifestam uma concepção de que a formação didático-pedagógica se resume a um preparo de treinamento técnico e de que os problemas de ensino restringem-se a uma questão de metodologia. Essa valorização da dimensão técnica do processo de formação revela a influência do pensamento educacional tecnicista predominante no Brasil nas décadas de 1960 e 70 e ainda bastante presente nas instituições de ensino. Dessa maneira, consideramos que iniciativas institucionais dessa natureza não possibilitam reflexões contínuas sobre a própria docência as quais geram “temas provocativos de debate, e desses debates surgem novos questionamentos e proposições para a revisão do processo didático em suas dimensões de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar o que estão vivendo” (Veiga, *et al.*, 2012, p. 173).

Sobre a participação dos docentes em cursos de formação pedagógica, o professor C alerta sobre a importância

do interesse e da motivação dos profissionais e do incentivo institucional, estabelecendo, assim, uma relação entre a liberdade de escolha dos docentes e o compromisso da instituição com o seu corpo docente. Vejamos o trecho a seguir:

Agora, existe outro questionamento que me faço sempre. Está tendo curso de especialização pedagógica, até onde nós somos, nós professores sentimos a necessidade de fazer um curso de especialização, ou um curso de média ou curta duração de extensão, ou um mestrado na área de formação pedagógica e até que ponto eu tenho incentivo para fazer isso. Porque, na verdade, [...] (se) faço formação pedagógica, é porque estou incentivado a dar aula. E eu sou uma pessoa que tudo que eu vou fazer eu sempre tento estudar alguma coisa. (Professor C)

O depoimento ora mencionado aponta para o envolvimento dos docentes em processos formativos pelo próprio interesse e o incentivo da instituição são elementos fundamentais para a constituição de uma política institucional de formação didático-pedagógica dos professores. Essa política, ao nosso ver, é uma alternativa concreta para elucidar e dar sentido à práxis docente, e as posições teológicas previamente estabelecidas deverão materializar essa escolha. Isso significa que a decisão da alternativa não pode perder de vista a necessidade concreta que o produto deve satisfazer, portanto, não “pode se referir à realidade em geral, mas é uma escolha concreta entre caminhos cuja meta (em última análise a satisfação da necessidade) foi produzida não pelo sujeito que decide, mas pelo ser social no qual ele vive e opera.” (Lukács, 2013, p. 76).

Nessa direção, o professor A também assinala algumas sugestões para a constituição de uma política institucional de formação didático-pedagógica de docente, a saber:

Eu penso que o Instituto tem que definir essa política, né? Se já existe, deixar mais clara para que o professor tenha uma referência maior da pedagogia, das práticas, da avaliação e que ele possa se nutrir daquilo. Por exemplo: o ato de você mostrar o professor a cada semestre a avaliação que os alunos fizeram no semestre passado, eu acho muito bom, porque o professor ver aquele feedback e a partir dali ele repensa, aqueles que querem porque o que não quer não quer mesmo, mas os que querem repensa [...] Uma outra coisa: quando o Instituto faz os encontros pedagógicos eu acho que a uma oportunidade sim da gente aprimorar a nossa prática docente e, inclusive, de aprender a lidar com temas limites. Temas limite: uso de celular em sala de aula, uso de lanche em sala de aula, homofobia são questões que precisam ser discutidas na instituição e a gente precisa se adaptar com respeito, com carinho, com amor, mas com limite. (Professor A)

A avaliação do desempenho docente pelo estudante e os encontros pedagógicos³ citados pelo professor A são iniciativas já realizadas pelo IFCE as quais visam à melhoria da práxis docente. Por outro lado, consideramos essas ações insuficientes para responder com qualidade à superação das fragilidades oriundas da ausência de formação didático-pedagógica formal dos professores que se tornaram docentes mediante suas experiências acadêmicas e profissionais. Diante disso, ressaltamos a importância e necessidade da referida instituição estabelecer uma posição teleológica voltada para as questões pedagógicas, buscando formar professores “capazes de compreender sua atuação profissional no contexto em que atuam, contribuindo para as transformações que se fazem necessárias no trabalho e na sociedade.” (Veiga, *et all*, 2012, p. 14).

3 Segundo o Regulamento da Organização Didática (ROD) do IFCE, em seu art. 36, V, os encontros pedagógicos deverão ser realizados, no mínimo semestralmente, com vistas ao estudo e análise da dinâmica acadêmica do campus e ao planejamento de ações acadêmicas.

Diante do exposto, constatamos que a importância da dimensão didático-pedagógica no processo formativo dos professores é pouco compreendida pelos sujeitos participantes da pesquisa, e que não há uma cultura pedagógica no interior do IFCE que favoreça a apropriação e/ou revisão de concepções e práticas docentes. Desse modo, os sujeitos participantes da pesquisa não manifestam posições teleológicas claras e sistemáticas em torno dessa formação, podendo interferir na causalidade esperada. Com base nesses achados, apresentamos a seguir como se caracteriza a práxis docente em sala de aula nos cursos tecnológicos, estabelecendo uma relação entre teleologia e causalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

este estudo permitiu um olhar sobre a posição teleológica da formação docente dos professores, em sintonia com as necessidades formativas e a formação recebida. Tal constatação se alinha aos pressupostos e comporta a compreensão fundada nos ditames previsto na LDB.9.394/96.

A forma como foram tratadas os dados de formação didático-pedagógica, expressam a valorização da formação técnica, bem como, o papel institucional, os quais, são provas evidentes, comprovações que remontam ao olhar sobre a questão em apreço.

O fortalecimento da dimensão pedagógica no âmbito da instituição não criou as condições para o aperfeiçoamento da docência nem evoluiu substancialmente de acordo com a voz dos sujeitos. A visão aqui considerada como um conjunto de unidades que se relacionam e se movimentam em torno da formação pedagógica, manteve o foco na voz dos docentes entrevistados sugerindo um ambiente favorável a uma efetiva ação.

Percebeu-se também que muitas das intervenções criadas para solucionar problemas na formação docente falham devido ao desconhecimento por parte de quem as executa, e assim utiliza-as para melhorar o desempenho do professor, não alcançam o sucesso desejado.

Ao desvendar a realidade, evidenciaram-se as raízes do problema estudado. Trata-se de uma percepção, uma postura que estabelece a ponte de conexão entre a formação a instituição formadora e as políticas voltadas para tal fim.

Nessa direção, concluímos este ensaio ao mesmo tempo em que apontamos uma agenda de trabalho que se constituem os próximos desafios:

Inicialmente olhar a fluidez do processo de formação que aponta para a necessidade de um paradigma no qual se preserve o contexto específico, mas tenha lugar também uma formação pedagógica, como aspectos fundamentais para atender a teleologia voltada para a formação em desenvolvimento.

Há que considerar-se como ações balizadoras e fatores de sucesso deste trabalho, o respeito ao professor; aos documentos de políticas e leis educacionais; a revisão de normas e currículos de formação; a garantia de estrutura de remuneração adequada aos professores aliado a um plano de formação de professores como ações fundamentais para os avanços.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, dez. 1996.

BICUDO, M. A. V; SILVIA JUNIOR, C.A. (Org.). **Formação do educador:** dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

LUKÁCS, G. Para uma Ontologia do Ser social. São Paulo: Boitempo, 2013.

NOBRE LOPES, F. M.. O Duplo Aspecto da Educação: Via de Constituição do Estranhamento ou de sua Superação Mediada pela Ética. Educação e Contemporaneidade – Educação e Filosofia. **Revista FAEEBA**. Salvador: UNEB, 2013, v. 22, n°39, p. 63 a 72.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do educador:** dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

SCHMIED-KOWARZIK, E. **Pedagogia dialética de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo. Brasiliense, 1983.

VEIGA, I. P. A. **Universidade e desenvolvimento profissional docente: proposta em debate**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

ZABALZA, M. A. **O Ensino Universitário:** seu cenário e seus protagonistas. trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

6. DIDÁTICA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO E A DIDÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E PERCEPÇÕES DOS ALUNOS¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca estudar a distinção entre a Didática como campo de conhecimento e a Didática como componente curricular, a partir das percepções de alunos das licenciaturas de um dos campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Nossa pretensão com este estudo é trazer um tema bastante atual da área da educação, que poderá contribuir para uma compreensão mais abrangente sobre a Didática. Justifica-se também por tornar conhecida uma área da Pedagogia que muitas vezes é ignorada e até mal interpretada.

Mesmo alvo de diversos ataques oriundo do cenário acadêmico e/ou não, ainda consideramos o curso de Pedagogia um dos principais centros de pesquisas científicas do campo teórico da educação. Mas é preciso destacar que apesar da Didática ter como marco inicial a publicação do livro “Didática Magna”, escrito pelo tcheco John Amos Comenius em 1657, e que as publicações sobre o assunto começaram no Brasil a partir de 1950 (Franco; Pimenta, 2014), ainda é possível perceber uma escassez de pesquisas epistemológicas no país sobre esse campo de conhecimento.

¹ Texto elaborado pelos professores Pedro Jônatas da Silva Chaves, Maria Marina Dias Cavalcante e Elcimar Simão Martins para publicação na revista COCAR em 2020.

Em relação a isso, conclama Libâneo que “é preciso que os pesquisadores em Didática busquem estabelecer relações teóricas mais estreitas e mais sólidas entre Didática e a epistemologia das ciências” (2014, p. 68). Entendemos que o estudo científico da Didática, na busca por tornar o ato do professor mais crítico, responsável e consciente, poderá ajudar na melhoria da educação brasileira e, por sua vez, a educação também ajudará com a busca por uma verdadeira transformação social.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa por entender que o espaço educativo é marcado por relações simbólicas, o que dificilmente pode ser representado por análises quantitativas. O método adotado foi o hermenêutico-dialético, que corresponde a compreensão, no caso do primeiro, e crítica, no caso do segundo. De acordo com Minayo, (2015) esses dois métodos trabalhados simultaneamente “traz princípios que podem servir de base para a operacionalização do método de interpretação de sentidos” (p. 99-100).

O procedimento adotado foi o estudo de caso. De acordo com Lüdke e André (2015), a preocupação central do estudo de caso é compreender uma instância singular da realidade de modo a permitir o seu conhecimento de forma detalhada. Ou seja, cada caso tem sua importância na busca por compreender um fenômeno

O cenário da pesquisa foi um dos campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), localizada no interior do Estado do Ceará, que possui 4 cursos de licenciatura – Pedagogia, Química, Biologia e Ciências Sociais. Os sujeitos

da pesquisa foram 7 alunos, 4 do Curso de Licenciatura em Pedagogia, 1 do Curso de Licenciatura em Química, 1 do Curso de Licenciatura em Biologia e 1 do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Foram adotados nomes fictícios para todos os sujeitos, com o objetivo de evitar exposição ou comprometê-los de forma desnecessária.

Para complementar, os Programas da Disciplina Didática Geral dos 4 cursos foram analisados, o que configurou um procedimento documental. Como afirmam Lüdke e André (2015, p. 45), “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”. As autoras também evidenciam que uma pesquisa documental também pode ser utilizada de forma associada a outras técnicas de coleta de dados (Lüdke; André, 2015).

Os dados foram coletados mediante questionários, com uma combinação de perguntas fechadas e abertas, visando possibilitar no entrevistado uma liberdade direcionada. Tendo em mente que os fenômenos não possuem um estado puro, tornou-se necessário a realização de uma análise dos dados coletados. Analisar os dados coletados é decompor ideias, conceitos, proposições, discursos e vivências com o objetivo de codificar e categorizar um determinado conteúdo. Nesse processo é comum o processo de comparação, classificação e descrição.

O QUE DIZEM OS TEÓRICOS?

Este trabalho fundamenta a concepção de Didática a partir de Farias; *et. al.* (2014) e Lima (2011). Para Farias; *et.al.*,

A Didática como área de estudo da Pedagogia tem como objeto nuclear o ensino em situação, compreendido como prática educativa intencional, estruturada e dirigida a outros. Trata-se de um conhecimento pedagógico fundamental à ação do professor e que extrapola o caráter aplicado. Seu estudo abrange a problematização, o entendimento e a sistematização de questões relacionadas à docência, articulando objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação do ensino à reflexão sobre a identidade profissional, a dimensão ética do trabalho do professor, os conhecimentos necessários à prática educativa, entre outras pautas. Dizemos, pois, que a Didática é teoria e prática do ensino, conjugando fins e meios, propósitos e ações, objetivos, conteúdo e forma (2014, p. 18).

De acordo com as autoras, a Didática é definida como uma subárea da Pedagogia, embora com estatuto científico e epistemológicos bem definidos e próprios, que tem como objeto de estudo o ensino como prática social complexa, onde investiga os fundamentos, modos e finalidades dos processos educativos visando a aprendizagem. Além disso, o ensino não é prática orientada pela Didática, visto que participa do processo ações políticas, administrativas, econômicas e culturais contextualizadas. Assim, a Didática é uma Ciência fundamental para o trabalho pedagógico, embora para além de um mero guia procedimental.

Por sua vez, Lima (2011) afirma que:

O objetivo da Didática é promover a reflexão sobre a docência, tendo a prática com ponto de chegada e de partida, na constante busca do desenvolvimento de um trabalho que alie o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico, em uma determinada área de conhecimento (2011, p. 97).

Na definição da autora mencionada destaca-se, dentre outras coisas, a compreensão que a Didática não é uma área de conhecimento abstrata que busca estabelecer um processo onde a teoria norteia a prática, na verdade, a Didática, na compreensão da autora, é uma Ciência que inicia sua reflexão a partir de uma observação da prática e os resultados da reflexão teórica possuem implicações também práticas, estabelecendo um processo prática-teoria-prática.

Diante dos conceitos apresentados, é possível definir a Didática como uma subárea da Pedagogia, embora com estatuto científico e epistemológico bem definidos e próprios, que tem como objeto de estudo o ensino como prática social complexa, onde investiga os fundamentos, modos e finalidades dos processos educativos visando a aprendizagem.

Rios (2014) pormenoriza que existe tipos de Didática, descrevendo-os da seguinte forma: “[...]vamos encontra-la como um saber, um ramo do conhecimento – uma ciência que tem um objeto próprio – e uma disciplina que compõe a grade curricular dos cursos de formação de professores” (p. 649). Essa distinção não significa que ela acredite apenas em dois tipos de Didática, embora expresse o interesse da autora em distinguir essas duas perspectivas na ocasião da sua escrita.

Portanto, Entende-se como Didática um campo da Pedagogia que fundamenta os processos de ensino e de aprendizagem. Neste aspecto, a Didática tem como objeto de estudo o ensino como ação e relação de sujeitos situados dentro de contextos específicos. Por sua vez, a Didática como componente curricular dos cursos de formação de professores é uma atividade de pesquisa e sistematização de conhecimentos visando a formação de professores.

Muitas vezes a Didática como componente curricular é dividida em Didática Geral e Didáticas Específicas, mas aqui o nosso interesse é diretamente pela Didática Geral. No contexto deste componente curricular, de forma tanto teórica como prática, o aluno entrará em contato com as reflexões teóricas e científicas dos teóricos da área na busca por “criar respostas novas assumindo ao mesmo tempo um caráter explicativa, compreensivo e projetivo, sobre a natureza do ensino, seus problemas e suas causas, suas consequências, suas possibilidades e seus limites na construção do humano” (Pimenta, 2015, p. 89-90). O que Pimenta explica é que no contexto do ensino nas licenciaturas, a Didática deve compreender o ensino, explicar as análises e possibilitar ações que resultem na formação de sujeitos – alunos – prontos para inserirem-se criticamente na sociedade, visando a denúncia da desumanização e transformação social.

O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?

A fim de situar a disciplina Didática Geral nos Programas dos 4 cursos, inicialmente será apresentado a carga horária e a localização dentro do Fluxo das disciplinas. Para facilitar o entendimento, as informações serão apresentadas através de tabelas.

Quadro 1 – Fluxo, semestre, carga horária e porcentagem dentro de cada curso

Curso	Fluxo	Semestre	Carga horária da disciplina Didática Geral	Carga horária total do curso	Porcentagem da disciplina Didática Geral
Pedagogia	2008	5º Semestre	68h/a (4 créditos)	3.247 horas	2,09%
Química	2011	3º Semestre	68h/a (4 créditos)	3.264 horas	2,08%
Biologia	2007	4º Semestre	68h/a (4 créditos)	3.332 horas	2,04%
Ciências Sociais	2016	4º Semestre	68h/a (4 créditos)	3.230 horas	2,11%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em ambos os cursos a disciplina Didática Geral apresenta-se como obrigatória, embora com pouco espaço dentro dos currículos. Com média de 2,08% da carga horária total dos cursos, a disciplina Didática Geral recebe um espaço pequeno, que pode significar a pouca importância dada para esse componente. Mesmo tendo as disciplinas de ensino, que, dentre outras coisas, trabalham “o quê” e “como” ensinar, é importante que a disciplina Didática Geral possua maior espaço dentro dos cursos que formam professores, que terão como principal trabalho ensinar, que, por sua vez, terão este ensino como seu objeto de estudo.

Agora, com o objetivo de perceber, textualmente, concepções sobre a Didática, sua importância nos cursos e, principalmente, a relações ou diferenciação entre a Didática como Ciência e Componente Curricular, serão apresentadas algumas informações, tais como: ementas, objetivos e conteúdos programáticos. Assim, as ementas dos 4 cursos apresentam-se da seguinte forma:

Quadro 2 – Ementas da disciplina Didática Geral nos cursos

Curso	Ementa
Pedagogia	Contextualização histórico-crítica dos estudos e práticas da Didática. A prática educativa na escola e em diferentes espaços sociais como lugar da construção do conhecimento da didática. A relação entre didática e tendências pedagógicas. O processo de ensino-aprendizagem (métodos, objetivos e avaliação). Modelos de planejamento e avaliação da aprendizagem. Cultura docente e pedagogia de projetos.
Química	Contextualização histórico-crítica dos estudos e práticas da Didática; a prática educativa na escola e em diferentes espaços sociais como lugar da construção do conhecimento da didática; a relação entre didática e tendências pedagógicas; o processo de ensino-aprendizagem (métodos, objetivos e avaliação); modelos de planejamento e avaliação da aprendizagem; cultura docente e pedagogia de projetos.

Curso	Ementa
Biologia	Evolução histórica e tendências atuais da educação. A relação pedagógica no contexto do ensino. A organização do processo ensino-aprendizagem. Avaliação do processo ensino-aprendizagem
Ciências Sociais	O objeto de estudo da didática e as ciências da educação. Pressupostos teóricos, históricos, filosóficos e sociais da didática. Dimensões político-sociais, técnicas e humanas da didática. Didática e processos do pensar. O papel da didática na formação e identidade do educador. A unidade entre a didática, as metodologias e a prática de ensino. Cotidiano escolar, ação docente e projeto pedagógico. Tendências pedagógicas da prática escolar. O trabalho docente e discente. A relação professor/aluno no contexto da sala de aula. Currículo e conhecimento. A pesquisa como princípio educativo e formativo. O planejamento e a organização do processo ensino-aprendizagem e a avaliação.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O que chama rapidamente a atenção é que as ementas do curso de Pedagogia e Química são idênticas, mesmo não sendo o mesmo conjunto de professores e alunos que participaram das duas elaborações. Outro rápido destaque é o tamanho e riqueza da proposta do curso de Ciências Sociais. Ao analisar as ementas, é possível encontrar categorias como Educação, Pedagogia, Didática, tendências, método, técnica, ensino e aprendizagem. Entretanto, através dos textos das ementas não é possível perceber a concepção Didática de cada curso ou o interesse em diferenciar os tipos de Didática.

Com o objetivo de contribuir serão apresentados os objetivos da disciplina Didática Geral, de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 3 – Objetivos da disciplina Didática Geral nos cursos

Curso	Objetivos
Pedagogia	Geral: Laborar a disciplina Didática Geral numa perspectiva de reexame da teoria didática e da práxis pedagógica, com o fim de compreender suas potencialidades para efetivar um processo ensino-aprendizagem de qualidade, e assim contribuir com a elevação sociocultural da clientela dependentes da escola pública. Específicos: Estudar as relações entre Pedagogia, Educação Escolar e Didática; Versar acerca da Didática e as perspectivas de formação de professores; Analisar a relação entre o processo ensino-aprendizagem e as tendências pedagógicas; Explorar os elementos do ensino: planejamento, conteúdo, objetivo, metodologia, avaliação, Pesquisar sobre Didática e a dimensão ética do processo ensino-aprendizagem; Estudar acerca da pesquisa na didática e no estágio supervisionado; Examinar as relações entre didática, estágio supervisionado, sala de aula e pedagogia de projetos.
Química	Não apresenta
Biologia	Geral: a) proporcionar ao aluno uma compreensão da importância e da função da didática, guiada por uma perspectiva crítico-transformadora, considerando as dimensões filosóficas, técnica, afetiva e política da educação escolar, visando um “fazer pedagógico” comprometido e contextualizado em sua realidade social. Específicos: a) Refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem visando a (re) elaboração de um perfil profissional; b) Apreender alguns instrumentais necessários à prática educativa, fundamentados em uma proposta pedagógica crítica e construtivista; c) Compreender as atuais concepções de currículo, avaliação e aprendizagem escolar; d) Analisar a função filosófica, política e social da escola.
Ciências Sociais	Não apresenta

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisar os objetivos da disciplina Didática Geral já é possível perceber aproximações com o que busca esta pesquisa, visto que, por exemplo, a ementa do curso de Pedagogia promete reexaminar a teoria Didática e estudar as relações entre Pedagogia, Educação Escolar e Didática. A ementa do curso de Biologia aponta para uma perspectiva

apenas instrumental da Didática, visto que busca proporcionar uma compreensão da Didática visando um fazer pedagógico. Os cursos de Química e Ciências Sociais não apresentam os objetivos da disciplina Didática Geral.

Agora, resta entender o Conteúdo Programático visando um maior detalhamento do que o curso propõe que seja trabalhado em sala. Para isso será utilizado novamente um gráfico a seguir:

Quadro 4 – Conteúdo Programático da disciplina Didática Geral nos cursos

Curso	Conteúdo Programático
Pedagogia	I. Aula de Introdução: Educação e didática: a função social da escola e formação didática. II. Pedagogia, Educação Escolar e Didática: 2.1. Aspectos históricos da didática; 2.2. Fundamentos da didática: conceito, objeto e objetivos; 2.3. A relação teoria-prática na formação do educador. III. Didática, Atividade de Ensino, Tendências Pedagógicas: 3.1. Didática e as perspectivas de formação do educador; 3.2. Elementos da atividade de ensino: planejamento, conteúdo, objetivo, metodologia, avaliação; 3.3. Tendências pedagógicas e o processo ensino-aprendizagem. IV. Didática e Ética: 4.1. Ética e formação didática do educador; 4.2. Didática e a dimensão ética do processo ensino-aprendizagem; 4.3. Ética, sala de aula e o assédio escolar (<i>Bullying</i>). V. Didática e Pesquisa Educacional: 5.1. Modalidades de pesquisa qualitativa; 5.2. Pesquisa qualitativa na didática e no estágio supervisionado; 5.3. Didática, estágio supervisionado, sala de aula e a pedagogia de projetos.

Curso	Conteúdo Programático
Química	Não apresenta
Biologia	1. Planejamento do Processo de Ensino 1.1 Noções básicas de planejamento da educação: Níveis de abrangência do planejamento. Principais objetivos. Requisitos básicos; 1.2 Diagnóstico da realidade: Fundamentos básicos. Indicadores básicos. Metodologia do processo; 1.3 Processo de seleção e organização de conteúdos do ensino: Princípios fundamentais. Critérios adotados. Tipos e formas de organização; 1.4 Seleção de estratégias de ensino: Princípios básicos. Tipos de classificação; 1.5 Seleção de recursos: Tipos. Classificação e utilização. 2. Planejamento de Unidade-Didática 2.1 Princípios fundamentais; 2.2 Componentes do processo; 2.3 Processo de elaboração. 3. Planejamento de Aula 3.1 Princípios fundamentais; 3.2 Componentes do processo; 3.3 Processo de elaboração. 4. Processo de Avaliação da Aprendizagem 4.1 Fundamentos básicos; 4.2 Tipos de avaliação; 4.3 Formas de avaliação e instrumentos usados; 4.4 Processo de construção e aplicação de instrumentos de avaliação.
Ciências Sociais	Não apresenta

Fonte: Elaborado pelos autores.

Através do Conteúdo Programático, é possível perceber que o curso de Pedagogia busca proporcionar aos alunos reflexões teóricas acerca da Didática complementada com reflexões práticas sobre ensino e aprendizagem. É presente no seu Programa discussões como a função social da escola, tendências pedagógicas, aspectos históricos, conceito, objeto e objetivos da Didática. Isto demonstra a preocupação com

a formação histórica e teórica que envolvem a disciplina. De forma complementar, busca estudar os elementos da atividade de ensino, que podem ser identificadas nas categorias planejamento, conteúdo, objetivo, metodologia e avaliação. Por sua vez, o curso de Biologia busca concentrar seu trabalho numa abordagem inteiramente voltada para o planejamento do ensino, métodos, técnicas e seleção e organização do conteúdo. Novamente os cursos de Química e Ciências Sociais não apresentam os Conteúdos Programáticos da disciplina Didática Geral, o que passa a impressão que a responsabilidade de estabelecer os conteúdos fica somente na responsabilidade do professor da disciplina.

É preciso destacar que cada professor tem a obrigação de desenvolver o Conteúdo Programático da disciplina que irá ministrar, embora este trabalho concentrou-se nos Programas da disciplina Didática contidos nos PPP's dos 4 cursos por entender que trata-se de um Programa rígido. Como o texto dos Programas da disciplina Didática não apresentam respostas claras e objetivas para a questão desta pesquisa, torna-se fundamental buscar informações com os sujeitos, neste caso, os alunos. Logo, a partir de agora serão analisadas algumas respostas que os sujeitos apresentaram para respostas bem específicas que contribuirão para chegar no objetivo da pesquisa.

O QUE DIZEM OS ALUNOS?

Para iniciar, analisaremos as respostas da seguinte pergunta: Quais foram os principais autores estudados durante a disciplina? O aluno 1 citou Freire e Libâneo. O aluno 2 fez referência a Libâneo. Já o aluno 3 afirmou Dewey e Libâneo. Por sua vez, o aluno 4 respondeu Candau, Libâneo e Célia. O aluno 5 lembrou apenas de Libâneo.

Na sequência, o aluno 5 registrou Freire e Libâneo. Por último, o aluno 7 não conseguiu lembrar de nenhum nome. É possível perceber que, exceto o aluno 7, todos citaram Libâneo. Outros autores do campo da Didática também possuem publicações sobre diversos assuntos relativos à educação e ensino, mesmo assim não foram lembrados pelos alunos entrevistados. Possivelmente Libâneo seja o mais conhecido por conta da publicação do seu livro intitulado Didática, que é sucesso de vendas e texto presente em muitas seleções e concursos públicos.

Outra pergunta feita aos alunos entrevistados foi: as aulas da disciplina lhe ofereceram que tipo de compreensão sobre a Didática? Os 7 alunos responderam o seguinte:

De forma bem superficial, pois tivemos muitas lacunas que foram pouco explorados, falo assim baseado em minha experiência como aluno. Acredito que ao longo do curso de pedagogia tivemos vários conteúdos bastante relevantes, porém alguns deles não fazem parte da realidade real de uma sala de aula. Sinceramente aprendi muito pouco sobre a real didática. (Aluno 1)

Me fizeram compreender que o curso de Pedagogia não possibilita uma didática para os professores que ensinam crianças. (Aluno 2)

As aulas apesar de trazerem em teoria toda uma compreensão sobre didática, o que sei referente a ela é fruto da minha experiência de trabalho e não das aulas em si. (Aluno 3)

Me possibilitou entender que a didática não se limita a uma metodologia como é comumente classificada, mas sim uma espécie de processo onde se percebe várias características do momento de ensino e aprendizagem, onde há elementos chave para o bom desempenho de um grupo de estudantes [...] Em resumo, as aulas da disciplina mencionada me trouxeram a ideia da Didática como um campo de estudo

que busca estudar os fenômenos do processo de ensino e aprendizagem, afim de propiciar um aprendizado mais eficiente, contemplando o maior número de pessoas possível. (Aluno 4)

São técnicas, conceitos que orientam atividades com o intuito de torna-las mais eficientes. (Aluno 5)

Sobre os métodos de ensino que podem ser trabalhados em sala de aula, beneficiando os alunos com práticas de ensino de modo diferenciado. (Aluno 6)

A concepção de didática que eu desenvolvi foi a de mediar, conhecendo uma variada quantidade de técnicas de facilitar a aprendizagem. (Aluno 7)

O aluno 1 considera que a disciplina Didática Geral proporcionou a ele uma compreensão superficial da Didática, visto que elementos não foram explorados. A fala do aluno aponta para uma perspectiva procedimental da Didática, visto que, de acordo com ele, o conteúdo estudado não possuía relação direta com a realidade de uma sala de aula. Conclui afirmando que sua aprendizagem não foi satisfatória, significando que a disciplina não atende as expectativas e anseios do aluno. De forma mais específica, a aluna 2 identifica que o curso de Pedagogia “não possibilita uma didática para os professores que ensinam crianças” (Aluna 2). A pergunta feita se refere a disciplina Didática Geral, mas a aluna foi mais ampla ao afirmar que o curso - na sua totalidade - não se preocupa com uma Didática mais voltada para a Educação Infantil. Se o curso de Pedagogia forma o profissional para atuar na Educação Infantil e/ou Séries Iniciais do Ensino Fundamental, é preciso que, ao longo do curso ou no mínimo durante a disciplina Didática Geral, estudos que relacionem a Didática com o ensino nestes níveis sejam realizados.

Por sua vez, o aluno 3 afirma que a disciplina trouxe uma compreensão sobre a Didática, mas todo o seu conhecimento sobre o assunto é fruto de suas experiências profissionais, não dos estudos durante a disciplina. A fala do aluno identifica que o conteúdo estudado durante a disciplina não possui relevância ou utilidade para ajudar o professor diante de suas necessidades profissionais. É possível perceber também que o aluno não leva em consideração as reflexões sobre os saberes docentes, pois coloca os saberes da experiência acima dos saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. De acordo com Pimenta (2011), um professor deve ser constituído pelos três saberes, a saber: saberes do conhecimento, saberes da experiência e saberes pedagógicos. Cada saber possui sua importância.

O aluno 4 identificou que a disciplina Didática Geral proporcionou a compreensão que a Didática é um campo de conhecimento que busca estudar os fenômenos envolvidos no ensino e aprendizagem, com o objetivo de melhorá-los. É possível perceber que o aluno 4 possui uma compreensão em consonância com os teóricos atuais da Didática apresentados neste trabalho. Ou seja, compreende a Didática como uma área de estudos sobre o ensino. Contudo, o aluno 5 afirma que aprendeu que a Didática são técnicas e conceitos que orientam a atividade do professor. No mesmo sentido, o aluno 6 descreve que a disciplina desenvolveu a noção que a Didática são métodos de ensino desenvolvidos para que sejam trabalhados em sala de aula visando um ensino diferenciado. Por último, o aluno 7 aponta que desenvolveu a concepção que a Didática é responsável por mediar o ensino e aprendizagem por meio de uma variedade de técnicas. É possível identificar que as concepções dos alunos 5, 6 e 7 não possuem consonância com os teóricos estudados, o que não é destacado aqui como um problema.

Outra pergunta feita foi: você acredita que existem tipos de Didática? As respostas dos alunos serão apresentadas na íntegra a seguir:

Sim, ao meu ver podemos dividir a Didática em três polos: Didática Geral quando há uma pretensão de alcançar um público maior, a Didática específica direcionada para um determinado foco, indivíduo ou público e Didática pessoal que o olhar voltado para si mesmo e como estou desenvolvendo em minha área de ensino, pesquisa ou estudo (Aluno 1).

Sim, dependendo da tendência ou perspectiva (Aluna 2).

Apesar de se buscar uma teoria ou conceito exato referente a ela, acredito que existam sim tipos de didática, e que sejam de acordo com os estudos e experiências de diferentes autores (Aluna 3).

Partindo do princípio de que a didática é um campo de estudo, acredito que não. Como mencionado, a didática não se limita a uma metodologia de sala de aula, mas estuda os elementos que podem contribuir positivamente com o processo de ensino e aprendizagem. O que pode haver são professores conformados com um ensino tradicional, sem interesse ou condições de analisar as dificuldades de seus alunos para trabalhar em cima delas (Aluno 4).

A didática trata das atividades de um modo geral e para que a prática seja exitosa existe o emprego de métodos de ensino, esses sim têm tipos (Aluno 5).

Na minha percepção sim, a didática pode se camuflar de acordo com campo que vai ser trabalhado (Aluno 6).

Sim, creio que há mais de um tipo de didática, e que o professor também é fortemente influenciado por seus antigos professores, e colegas, para o desenvolvimento de sua didática. Assim, tal didática também pode ser sistematizada (Aluno 7).

O aluno 1 apresenta três tipos de Didática – geral, específica e pessoal -, mas trata-se de uma reflexão do próprio aluno sem correspondência a um teórico ou teoria. Entretanto, é possível compreender que o aluno esteja se referindo a Didática geral como uma reflexão ampla sobre o ensino, enquanto sua noção de Didática específica seja uma reflexão sobre o ensino de determinada Ciência ou para um público específico. Por sua vez, a Didática pessoal é a mais difícil de compreender, visto que a Didática geral ou específica se propõe pensar o professor como um sujeito fundamental para o ensino e aprendizagem. O aluno 2 acredita que os tipos de Didática dependem das tendências pedagógicas, mas, mesmo reconhecendo a grande relação entre as tendências e a Didática, é mais apropriado pensar que a tendência pedagógica influencia a Didática, não que determina sua identidade. O aluno 3 afirma que os tipos de Didática variam de acordo com os estudos e experiências dos diversos autores. Certo que os teóricos possuem concepções diferentes acerca da Didática, embora essas concepções geralmente são formuladas dentro do campo da Didática, onde atuam os especialistas da área. Destarte, por mais que exista uma variedade de concepções sobre a Didática, é preciso sempre que possível recorrer aos teóricos do campo, o que evidenciará que essa variedade não é tão grande como se imagina.

Outra resposta analisada é do aluno 4, que entende que não existem tipos de Didática, apenas a Didática investigativa que estuda os elementos que contribuem para o ensino e aprendizagem. Existe aqui uma dissonância entre a aluna e os teóricos que fundamentaram nossa análise. Já o aluno 5 compreende que, por tratar de atividades e emprego de métodos para um ensino de qualidade, a Didática

possui tipos, embora é possível identificar que a mesma entende a Didática como técnica de ensino, por isso entende que trata-se de algo plural. Neste mesmo sentido do aluno 5 que os alunos 6 e 7 compreendem a Didática. O aluno 6 diz que os tipos de Didática dependem da Ciência que será ensinada. Já o aluno 7 entende que existem tipos de Didática, inclusive aquelas que o professor recebe dos seus antigos professores e colegas. Portanto, é possível perceber que os alunos não compreendem os tipos de Didática como os teóricos apresentados neste trabalho.

Em continuação, foi realizada a seguinte pergunta para os sujeitos: Na sua opinião, a Didática é uma Ciência com campo definido? As respostas serão apresentadas no quadro a seguir:

Aluno	Resposta	Justificativa
Aluno 01	Sim	Pois ela é sempre direcionada para algo de forma objetiva.
Aluno 02	Não	Pois ainda não há ainda um consenso.
Aluno 03	Não	Pois a educação é algo que muda constantemente e que varia com as experiências vividas.
Aluno 04	Sim	Pois estuda o processo educativo.
Aluno 05	Sim	Mas ainda não é tratada como ciência.
Aluno 06	Não	Pois ainda existe uma resistência aos métodos de ensino utilizados no campo da Didática
Aluno 07	Não	Pois para pensar a Didática e a formação de professores é necessária uma teoria que envolva principalmente pensamentos filosóficos da educação.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Dos 7 alunos que participaram da pesquisa, 3 responderam que consideram a Didática uma Ciência e 4 responderam que não consideram. O aluno 2, que não considera, justifica pela falta de consenso, mas não é pela falta de con-

senso que uma Ciência não possua estatuto científico, até porque boa parte das ciências que temos hoje sofrem constantes contestações, principalmente as ciências sociais. Já o aluno 3 justifica que não considera por conta da variação que a educação passa constantemente, embora é preciso saber que uma Ciência acompanha e leva em consideração as mudanças do seu objeto. O aluno 6 entende que não é Ciência devido à resistência que a Didática sofre e o aluno 7 também compreende que não porque a Didática necessita da Filosofia da Educação. É possível fechar questão que nenhum dos sujeitos que negaram que a Didática seja uma Ciência apresentou algum argumento consistente, como a falta de objeto de estudo ou métodos próprios de análise, mesmo tendo sido solicitado.

Agora os alunos que responderam sim também não justificaram suas respostas, mesmo sendo uma exigência. O aluno 1 afirmou que sim porque a Didática é direcionada para algo específico. O problema é que essa afirmativa não justifica, pois, delimitação não garante estatuto científico. O aluno 4 responde que sim por estudar o processo educativo. Porém, a Ciência que estuda o fenômeno educativo é a Pedagogia, não a Didática. Esta é a Ciência do ensino. Por último, o aluno 5 afirma considera a Didática uma Ciência, mas ela ainda não é tratada como tal. De fato, os sujeitos que responderam sim também não apresentaram argumentos consistentes ou convincentes, mas ao menos o aluno 5 identificou a necessidade da Didática ser tratada como uma Ciência e que receba a importância que merece.

No questionário, cada pergunta coloca-se de modo importante na busca pelas subjetividades e objetividade dos sujeitos, mas, se for possível identificar a pergunta mais importante, a questão 5 apresenta-se como fundamental

na busca pela resposta do problema de pesquisa. O questionamento foi elaborado da seguinte maneira: novamente na sua opinião, existe diferença entre a Didática como Ciência e Didática como componente curricular dos cursos de formação de professores? Mais uma vez as respostas estarão apresentadas numa tabela visando facilitar a compreensão do leitor. Observe o quadro a seguir:

Aluno	Didática como Ciência	Didática como componente
Aluno 01	É voltada para o campo que busca explicar sua função e suas atribuições para uso.	Tem o papel de organizar as ideias e aplicação de metas e objetivos.
Aluno 02	É algo mais abrangente e genérico.	Deveria ser mais específica tentando em vista preparar o discente para as demandas em sala de aula.
Aluno 03	Se refere as teorias da educação e os métodos de ensino	Trata das diversas formas de ensino que os professores devem utilizar para o processo de aprendizagem dos alunos.
Aluno 04	Busca estudar as partes que contemplam o processo de ensino e com a forma que estes componentes são guiados interferem nesse processo.	Busca discutir os componentes com base nas experiências pessoais e de alguns teóricos, a fim de que possa fazer uma articulação com o campo de atuação profissional.
Aluno 05	Trata das atividade e é essencial para a prática do professor, pois sem conhecimento da Didática não é possível organizar método tornando o ensino mais fácil.	É apenas uma disciplina cursada por ser obrigatória, não sendo tão valorizada como deveria.
Aluno 06	É responsável por trazer grandes contribuições aos métodos de ensino.	Não tem o mesmo alcance na área educacional e passa de forma despercebida.
Aluno 07	Não conseguiu responder.	Não conseguiu responder.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em relação as respostas que descrevem suas percepções pessoais acerca da Didática como Ciência, apenas o aluno 3 apresenta uma concepção que vai um pouco além da concepção da Didática como mero guia procedimental. O aluno 3, em consonância com outros teóricos do campo, inclusive citados neste trabalho, entende a Didática como teoria e método que estuda o ensino e o torna mais esclarecido. Contudo, ao descrever a Didática como componente curricular, todos os sujeitos apresentaram apenas uma perspectiva procedimental, ou seja, distanciaram-se da compreensão que a Didática como componente curricular caracteriza-se como atividade de pesquisa e sistematização de conhecimentos visando a formação de docentes. Portanto, é possível dizer que as falas dos sujeitos possuem dissonância em relação as produções dos teóricos do campo da Didática citados nesta pesquisa, demonstrando que tais discussões e teóricos não foram objetos de leituras, estudos e debates durante a disciplina Didática geral. Entretanto, é preciso identificar, mesmo que não tenha sido a realidade dos alunos entrevistados, que a falta de profundidade no estudo da Didática, tanto teórica como prática, contribui para o enfraquecimento da mesma, fazendo com que a educação seja entregue para instituições, geralmente de cunho neoliberal, que buscam assumir o lugar da Didática.

Para finalizar, pegando a descrição da Didática como Ciência e como teoria, presente na subjetividade do aluno 3 e no pensamento de alguns teóricos da área da Didática, é possível argumentar que a Didática como teoria é responsável por operar a interligação entre teoria e prática. Entretanto, essa concepção que enfatiza a Didática como teoria precisa avançar visando compreender que a Didática já passou de teoria para Ciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pretensão deste trabalho consistiu em estudar a distinção entre a Didática como ciência e a Didática como componente curricular, a partir das percepções contidas nos documentos oficiais e dos alunos de um dos campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Um dos principais objetivos do ensino é reduzir a distância da classe popular em relação a Ciência, por isso a escola não pode oferecer apenas uma formação cultural, profissional e cidadã, precisa, de forma complementar, ofertar uma formação científica que possibilite uma atuação dos alunos de autônoma e crítica em todas as dimensões da sociedade. Consequentemente, o ensino, em sintonia com a aprendizagem, leva o aluno a compreender a realidade e agir de modo assertivo na busca por uma sociedade melhor.

Os dados da investigação coletados junto aos documentos e alunos, evidenciam aspectos importantes: a) os textos dos Programas da disciplina Didática Geral não apresentam respostas claras e objetivas para a questão desta pesquisa; e b) os sujeitos alunos desconhecem os teóricos da área da Didática e não compreendem a diferença entre a Didática como Ciência e a Didática como componente curricular.

Por isso, constatou-se que os cursos de formação de professores desse campus da UECE, precisam avançar na busca por discussões mais consistentes sobre a Didática, destacando os tipos de Didática, seu estatuto científico e sua tarefa de refletir acerca do ensino como prática social complexa e necessária para uma educação de qualidade. A Didática não pode ser silenciada, cedendo lugar para que instituições educacionais neoliberais definam os rumos do ensino das escolas do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FARIAS, I. et. al. **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. – 4. ed. – Brasília: Liber Livros, 2014.
- FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. **Didática**: embates contemporâneos. – 3. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- LIBÂNEO, J. C. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereais. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática**: embates contemporâneos. – 3. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- LIMA, M. S. L. Qual o lugar da Didática no trabalho do professor? **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 3, n. 5, p. 88-101, jan./jun. 2011.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. – 2. Ed. – Rio de Janeiro: E. P. U., 2015.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e Formação de Professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. – 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- PIMENTA, S. G. O protagonismo da Didática nos Cursos de Licenciatura: a Didática como campo disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. **Didática**: teoria e pesquisa. – 1. ed. – Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2015.
- RIOS, T. A. É Possível Professores sem a Didática? **XVII ENDIPE**, Fortaleza, CE, livro 4, p. 643-653, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endi2014/ebooks/livro4/39.%20%C3%89%20POSS%C3%8DVEL%20FOR-MAR%20PROFESSORES%20SEM%20A%20DID%C3%81TICA_.pdf> Acesso em: 10 fev. 2020.

7. A DIDÁTICA NO HORIZONTE DO ENSINO COM PESQUISA¹

*A visão constante da sala de aula como um espaço comunitário
Aumenta a probabilidade de haver um espaço coletivo
Para criar e manter uma comunidade de aprendizado*
(Bell Hooks)

INTRODUÇÃO

Há uma tendência para que a pesquisa seja uma ação individual, realizada por indivíduos em isolamento. No entanto, o movimento que apresentamos neste estudo converge para a defesa da pesquisa como um ato coletivo, principalmente quando refere-se a atividades complexas que envolvem seres humanos, como a docência. Este trabalho emergiu de um componente curricular do curso de mestrado acadêmico em Educação pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE - da Universidade Estadual do Ceará - UECE. A proposta de suas aulas foi alicerçada no percurso metodológico de ensino com pesquisa, com estudos e discussões que conclamaram renovadas oportunidades para concretizar atitudes refletidas e, portanto, emancipatórias.

A turma foi composta por onze estudantes, dentre os quais nove responderam ao questionário desenvolvido por esses dois autores e também discentes desse componente curricular no semestre 2019.2. A metodologia desenvolveu-se em cinco momentos, a saber: 1) leitura, fichamentos e

¹ Texto elaborado pelos (as) professores Maria Julieta Fai Serpa e Sales, Pedro Jônatas da Silva Chaves, Maria Marina Dias Cavalcante e Maria Socorro Lucena Lima a partir de um questionário de avaliação aplicado aos alunos no final da disciplina em 2021.

discussões realizadas em grupo; 2) levantamento de questões - o problema da pesquisa; 3) aplicação de questionários com os alunos da turma de mestrado; 4) análise das respostas dos questionários à luz dos fichamentos realizados e das subjetividades dos autores; e 5) construção do texto - o artigo científico.

No decorrer de nossas jornadas, percebemos as alegrias e as angústias da docência e experienciamos em nossa prática a necessidade de uma formação contínua que nos compreenda enquanto sujeitos com subjetividades, sentimentos, bem como profissionais que realizam um trabalho. E qual foi a tônica dessas aulas? Trazer possibilidades para os professores construir sua prática com *a visão constante da sala de aula como um espaço comunitário*, marcado por intencionalidades e situações concretas de ensino-aprendizagem.

O diálogo, nesse ínterim, revela que o coletivo traz ao campo educacional significativas transformações a fim de problematizar tanto o ensino e suas relações com o cotidiano, e também sobre nossas próprias convicções de como percebemos o mundo e do que acreditamos ser a Educação. A relevância deste estudo consiste nos achados sobre a compreensão da Didática no caminho do ensino com pesquisa que leva à prática ressignificada.

Diante do exposto, apresenta-se como objetivo refletir sobre o vínculo entre a pesquisa e o ensino na trajetória da Didática através da experiência adquirida no componente curricular “Fundamentos Pedagógicos do Trabalho e da Formação Docente”. A guisa de suporte teórico, cumpre destacar os seguintes autores, tais como Libâneo e Pimenta (1999), Lima (2011; 2019), Melo (2018), Pimenta (2015) e Saviani (2008).

POR ONDE ANDA A DIDÁTICA TAMBÉM CAMINHA A PESQUISA?

A leitura de mundo faz parte da identidade do professor, e constitui a base de sua essência. A Didática resulta justamente do caminho percorrido pelo profissional com o objetivo de promover a reflexão sobre a docência; o que contempla sua história de vida, com as marcas deixadas no trajeto de memórias construídas (Lima, 2011). A respeito da atividade docente, Libâneo e Pimenta (1999, p. 258) afirmam:

A atividade docente vem se modificando em decorrência de transformações nas concepções de escola e nas formas de construção do saber [...]. Um dos aspectos cruciais dessas transformações [...] é o investimento na qualidade da formação dos docentes [...].

Essas transformações requerem uma formação cujas atividades articulem as vivências construídas no chão da sala de aula à pesquisa, como também visualizem a prática como ponto de chegada e de partida para uma práxis transformadora (Lima, 2011). Saviani (2008, p. 130) comunga com essa ideia ao falar que é necessário haver uma “inserção crítica e intencional”. No entendimento de Lima (2019, p. 135), é importante que na profissão docente se “[...] inclua a história de vida e formação dos professores, seus saberes e experiências, identidade e memória”. Assim pode ser compreendida a atividade docente, justamente a partir do olhar multifacetado proporcionado pela trajetória de vida desse profissional.

Um olhar que deve contemplar outras especificidades além do mestrado e das leituras inerentes a uma pós-graduação *stricto sensu*, e contemplar outros pontos de vista que podem trazer significativas contribuições à formação para o exercício da docência, que é o principal objetivo deste curso. Mesmo porque, conforme Libâneo e Pimenta (1999, p. 252), “a ação pedagógica não se resume a

ações docentes [...], abrange outras instâncias além da sala de aula [...]”. Além disso, já se reconhece a importância da interação social, ou seja, prima-se pelo coletivo, pois, além da troca de experiências de vida, podem ser analisados os olhares obtidos através dos aportes teórico e prático.

Sobre a importância do processo reflexivo na formação docente, Lima (2019, p. 136) pondera que:

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 [...]. Consideramos, ainda, que pesquisar sobre vida e trabalho do professor seja um campo importante de investigação a ser compreendido e explorado [...]. Por fim, defendemos a necessidade de socializar as experiências de pesquisa e construção do conhecimento pedagógico, fundamentadas teoricamente em estudos e pesquisas.

Essas colocações confirmam a importância da troca de experiências e de visões de mundo, num intercâmbio colaborativo que beneficia a todos os sujeitos envolvidos, os quais devem investir numa atitude dialógica, visto que os vínculos são fundamentais para uma Educação problematizadora, uma perspectiva imprescindível à Didática. Acerca dessa temática que discorre sobre a compreensão do trabalho docente desenvolvido no coletivo, acrescenta Lima (2019, p. 137):

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 indissoluvelmente e dialeticamente ligada à ação do homem, que mantém e alimenta esta sociedade.

Uma das grandes necessidades da Didática, como fundamento do trabalho docente, é justamente esse movimento que envolve a partilha de ideias e saberes a partir do convívio social, ou seja, do coletivo que se forma através da mediação dialógica. Melo (2018, p. 18) corrobora com esse entendimento, ao afirmar o seguinte:

Nesse processo de construção do conhecimento, todas as vivências se amalgamam e se concretizam em reflexões que têm a finalidade de instigar a produção de novos conhecimentos e novas perspectivas, de modo a produzir transformações na profissão docente, tendo em vista contribuir para uma educação superior que faça rupturas com paradigmas conservadores, excludentes, que desumanizam.

A proposta aqui sugerida é a de que seja viabilizado o processo de construção do conhecimento através do compromisso que se deve assumir para investigar nas “[...] práticas crítico-dialógicas o sentido da docência, da formação [...]” (Melo, 2018, p. 19). E investir em leituras e atitudes para preencher as lacunas deixadas pelas concepções de ensino de nosso atual contexto, com a finalidade de fazer brotar da raiz Didática flores e frutos que reproduzam ações refletidas, intencionais para a mudança do *status quo*.

Neste trabalho, a Didática é definida como uma subárea da Pedagogia, embora com estatutos científico e epistemológico bem definidos e próprios, que tem como objeto de estudo o ensino como prática social complexa, onde investiga os fundamentos, modos e finalidades dos processos educativos visando à aprendizagem. Essa definição fundamenta-se em Lima (2011, p. 97), que afirma que:

O objetivo da Didática é promover a reflexão sobre a docência, tendo a prática com ponto de chegada e de partida, na constante busca do desenvolvimento de um trabalho que alie o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico, em uma determinada área de conhecimento.

Destarte, destaca-se, dentre outras coisas, o entendimento de que a Didática não se concebe como área de conhecimento abstrata que busca estabelecer um processo onde a teoria norteia a prática. Como se a prática fosse passível de ser interpretada em dicotomia com a teoria. Essa vertente, na verdade, traz a Didática como uma ciência que inicia sua reflexão a partir de uma observação da prática e os resultados da reflexão teórica possuem implicações também práticas, estabelecendo um processo prática-teoria-prática. Resulta, assim, a necessária compreensão de que teoria e prática são uma a razão de ser da outra e, portanto, indissociáveis (Saviani, 2008).

Outra teórica que fundamenta o conceito de Didática aqui apresentado é Pimenta (2015, p. 89-90), que afirma o seguinte:

Ao estudar o ensino como fenômeno complexo e prática social, a didática busca compreender o ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações mais amplas; realizar ação auto-reflexiva como componente do fenômeno que estuda, (porque é parte integrante da trama do ensinar); assim, a didática, como parte do evento ensino, ajuda a criar respostas novas assumindo ao mesmo tempo um caráter explicativo, compreensivo e projetivo, sobre a natureza do ensino, seus problemas e suas causas, suas consequências, suas possibilidades e seus limites na construção do humano.

Observa-se que a autora compreende a Didática como uma ciência prática, epistemologicamente assegurada, que tem no ensino situado no tempo e no espaço seu objeto de estudo, ao mesmo tempo em que fundamenta esse ensino.

Além disso, é possível perceber que as teorias elaboradas pela Didática possuem implicações práticas, assim como a Pedagogia. E encontram ressonância na pesquisa. Nessa postura inquietante de investigar a prática e a realidade adjacente ao contexto escolar, faz-se necessário perceber que o ensino com pesquisa revela a dimensão humana de nossa formação.

A VISÃO DOS INTERLOCUTORES EM RELATOS

Com o intuito de coletar dados empíricos que nos servissem de suporte para refletir sobre o vínculo entre a pesquisa e o ensino na trajetória da Didática elaboramos um questionário com quatro perguntas as quais foram respondidas por nove discentes que participaram conosco do componente curricular Fundamentos Pedagógicos do Trabalho e da Formação Docente no curso de Mestrado em Educação (turma 2019.2). Eles foram previamente informados sobre seu anonimato e aceitaram a divulgação de suas respostas. Portanto, para fins de sigilo, foram aqui nomeados: Aluno A, B, C, D, E, F, G, H e I.

A fim de visões e pensamentos acerca da Didática, foi solicitado que cada discente apresentasse uma resposta ao seguinte questionamento: Para você o que é Didática? Segue na íntegra as respostas dos nove sujeitos:

É uma área de conhecimento que compreende os processos de ensinar e aprender. Dessa forma, pode contribuir para a fundamentação da prática do professor a fim de garantir o processo de educação (Aluno A).

Didática para mim é ter conhecimento de como o ensino e a aprendizagem são tratados na hora de ensinar. E esse fenômeno de ensino e aprendizagem não envolve apenas como ensinar, mas envolve fatores de como ocorre o problema de aprender (Aluno B).

É o processo de ensino e aprendizagem vinculado a ação, a práxis. Desse modo, penso que é o movimento de ensinar, aprender e agir em conformidade com o que se propõe a fazer (Aluno C).

Didática vai além da metodologia. Envolve os fenômenos do ensinar e aprender. Incide a partir da dimensão humana dos envolvidos (Aluno D).

De acordo com o que eu aprendi nessa disciplina, a didática envolve o planejamento, as metodologias e a avaliação, voltado para a relação ensino-aprendizagem (Aluno E).

É a junção da metodologia, do planejamento e da avaliação e tudo isso nos proporcionará exercer nossa profissão de maneira clara, eficaz com os nossos alunos (Aluno F).

É método e forma de permitir a assimilação do conhecimento permitindo a compreensão crítica do que está sendo estudada (Aluno G).

É uma subárea da Pedagogia que tem como objetivo de reflexão o ensino, onde investiga os fundamentos, modo e finalidade dos processos educativos visando a aprendizagem (Aluno H).

A didática é uma parte da Pedagogia que se preocupa com os fenômenos do ensinar e do aprender. Essa didática ocorre em 3 momentos, planejamento, metodologia e avaliação, de modo que o professor deve fazer e refazer essa ciranda quantas vezes for necessário, com um olhar investigativo (Aluno I).

A palavra identidade vem de *idem*, versão latina do grego *tó autò*, ou seja, o mesmo. Assim, “identidade” etimologicamente significa legitimação do que se é. Por isso, a pergunta “O que é a Didática?” envolve a procura por sua identidade. Tentar definir uma identidade única da Didática parece ser uma tarefa pretensiosa, muito embora tanto nos teóricos como na fala dos entrevistados seja possível perceber que a Didática é entendida como uma área de constante produção de conhecimentos relativos ao ensino, levando sempre em consideração as dimensões teóricas e

práticas. Nessa linha que versa sobre a Didática, acrescentam Chaves e Cavalcante (2020, p. 141):

A falta de profundidade no estudo da Didática, tanto teórica como prática, contribui para o enfraquecimento da mesma, fazendo com que a educação seja entregue para instituições, geralmente de cunho neoliberal, que buscam assumir o lugar da Didática.

Dessa forma, o ensino sem fundamentação teórica e prática da Didática correrá um grande risco de ser inócuo na busca por uma educação emancipatória. Por isso, a Didática precisa atentar-se para as mudanças proporcionadas pelo tempo a fim de não ser entendida como um museu de teorias e práticas atrasadas. Conforme entendimento dos alunos entrevistados, à Didática compete compreender os desafios que atravessam a Educação e também, simultaneamente, propor caminhos para a superação desses desafios.

A respeito das dificuldades enfrentadas pelos alunos no exercício da docência, colocamos a seguinte questão: Qual a sua maior dificuldade entre “saber” e “saber ensinar”? Assim os discentes responderam:

Minha maior dificuldade consiste em superar o paradigma tradicional o qual (de forma equivocada) vincula o “saber ensinar” à Didática. O saber, na verdade, vincula-se à leitura de mundo, e à resignificação das teorias. E o saber ensinar volta-se à técnica, que nada tem a ver com o tecnicismo, conforme Veiga, Candau (Aluno A).

A maior dificuldade é conseguir proporcionar práticas em sala de aula que deem canto da diversidade de alunos, perfis, cultura, nível de aprendizagem, alunos especiais (Aluno B).

É transmitir de forma instigante o que sei, fazendo com que os meus alunos saiam reflexivos. Além disso, está vinculada em uma instituição que não valoriza e incentiva a pesquisa e o diálogo (Aluno C).

A dificuldade existe como na forma como o conhecimento deve ser organizado para permitir que todos tenham acesso ao conhecimento de forma didática (Aluno D).

A maior dificuldade entre “saber” e “saber ensinar” encontra-se na formação. De perceber a importância da apropriação da ciência, mais numa dimensão que permita ensinar o outro (Aluno E).

Saber ensinar implica na clareza a ser transmitida aos alunos acerca dos adjetivos do conteúdo e o significado para a vida (Aluno F).

“Saber”: Que existe uma amálgama de saberes que eu como pedagoga devo saber, mas tendo ciência de que nunca estamos prontos e a procura por saber cada vez mais é necessário e importante na formação profissional de um docente (Aluno G).

Pensando nas minhas vivências em sala de aula, às vezes a dificuldade que eu tenho é como ensinar um conteúdo de uma maneira que ele se torne mais acessível para o meu aluno. Utilizando estratégias para fazê-lo compreender o conteúdo e não só assimilá-lo para aquele momento específico (Aluno H).

Talvez a dificuldade esteja na forma como transmitir determinado conteúdo para os meus alunos, ou seja, respeitando os conhecimentos prévios deles, entendendo que os educadores também nos ensinar e que nós não somos os detentores (Aluno I).

Percebe-se nesses relatos que os desafios enfrentados pelos professores em sua profissão configuram-se como possibilidade de imergir em um estado introspectivo que os encaminhe a uma espécie de exame de consciência sobre sua própria formação, esta comumente enraizada no arquétipo tradicional, basta observar que alguns mencionam o termo *transmitir*. E o que significaria, na verdade, saber ensinar, nesse campo da Didática que se pauta pela

práxis transformadora? Para Lima (2011, p. 92), “significa defender uma formação coerente com as possibilidades do desenvolvimento humano”. Ou seja, guia-se pelo trabalho cujo conhecimento viabilizado pela ação reflexiva resulte na humanização como processo que permita ao docente reconhecer-se como pesquisador.

Na sequência, indagamos aos participantes sobre o que eles fazem para dar conta da organização de suas vidas no mestrado, enquanto projeto de vida e profissional. As respostas dos alunos serão apresentadas na íntegra a seguir:

Faço planejamento das atividades do tempo buscando conciliar todos os objetivos traçados. E sempre procuro me manter atualizado sobre as oportunidades no meu campo de atuação (Aluno A).

Confesso que não tenho um cronograma ou agenda de estudos para organizar os infinitos textos e trabalhos da disciplina. Mas para dar conta do tento todos os dias ler os textos (um pouco de cada) e escrever a partir das leituras que vou fazendo (Aluno B).

Em primeiro lugar procuro manter a saúde mental. De vez em quando permitir-me, dar-me ao direito de fazer outras atividades. Procuro sempre desenvolver as incubências recebidas com prazer (Aluno C).

Fazer um plano de vida com referência ao mestrado e perder o foco do projeto profissional (Aluno D).

Tento escolher disciplinas que possam contribuir para o meu trabalho. Anoto os compromissos e prazos num lugar visível (Aluno E).

Avaliar e reavaliar os caminhos que tento seguir, de novo, que eu pense as minhas limitações e potencialidades e me projete para o futuro, pensando de forma crítica as minhas atividades atuais atividades e emoções e os meus desejos e metas futuras (Aluno F).

O mestrado é um projeto de vida, porque nele eu vejo a possibilidade de melhoria a minha formação e consequentemente a minha prática na sala de aula visando o aprendizado do meu aluno. É nesse sentido que o mestrado se torna um projeto de vida profissional (Aluno G).

Para me organizar, em primeiro lugar, foi necessário definir um planejamento o qual consiste em lidar com o mestrado como projeto de vida. Razão pela qual me comprometi em dar conta das leituras e atividades. Daí as atividades passaram a acontecer com fluidez (Aluno H).

Para dar conta de vida e funções e disciplinas do mestrado é necessário uma organização e disciplina para conseguir executar todas as atividades com qualidade e eficiência (Aluno I).

Percebemos um consenso nessas respostas, o que nos levou a ponderar sobre a necessidade de se concretizar um plano de vida com organização da rotina visando ao equilíbrio das ações que compõem a rotina (estudos, alimentação, atividade física, trabalho, lazer, dentre outros tipos) para a manutenção da integridade física e psíquica do aluno de Mestrado. Nesse ínterim, um movimento importante e necessário consiste em realizar atividades diversificadas que visem ao equilíbrio e ao descanso mental. Somos o que lemos, escrevemos, pesquisamos e ensinamos. E o que escrevemos, pesquisamos e ensinamos parte de uma lógica concreta de busca por referências outras que transcendam à academia. E que nos eleve à condição de seres pensantes na totalidade dos fatos.

Ou seja, as atividades pedagógicas não restringem-se ao meio acadêmico. Einstein, ao ser questionado sobre a velocidade exata da luz descrita em seus estudos, responde: “Por que você quer que eu abarrote meu espírito com esses números que se podem encontrar em qualquer enciclopé-

dia?” (Bosch, 1998, p. 236). Portanto, o exemplo de Einstein ilustra bem a atitude de planejar a rotina objetivando evitar esgotamentos, ou seja, vislumbrando ações e atitudes que contemplem uma caminhada que vai muito além dos livros e da docência, e nos convoca a refletir sobre a vida.

No meio acadêmico, é comum alguém ser considerado culto pelo fato de citar e relacionar diferentes autores durante seus discursos ou textos escritos, mas, além de se revelar um problema o fato de muitas vezes não ser possível saber os limites e as possibilidades do que ele mesmo pensa. Além disso, é possível que haja cansaço psíquico. Não raro, na Universidade ouvimos de alguns estudantes que suas rotinas de estudos são marcadas por intensa exaustão. Nesse âmbito, Lima (2011, p. 98-99) considera a importância de se fazer uma reflexão sobre a formação docente, entendendo essa ação “[...] como elemento de emancipação [...]. É uma postura de constante investigação, análise crítica e questionamento, assumida como atitude de vida, trabalho e profissão”. E a Didática justamente perfaz essa caminhada reflexiva que mobiliza a práxis.

Seguidamente, propomos aos estudantes que deixassem um recado para os professores de Mestrado. Os relatos foram os seguintes:

Busquem sempre aprender a ensinar e ensinar a aprender, associando esse processo à coisas concretas, reais e do dia a dia (Aluno A).

Nos orientem nesse caminho tão difícil que é a formação continuada. Principalmente nesse movimento de pesquisa, estudo e trabalho (Aluno B).

Aos professores eu deixo a minha eterna gratidão, pois me inspiram nessa jornada que se inicia com o mestrado (Aluno C).

Estudem didática, procurem orientação com a professora Socorro Lucena (Aluno D).

Apesar das inúmeras atividades que vocês desempenham, organizem melhor suas agendas para dar conta das orientações dos seus mestrandos, pois nem todos têm o nível de conhecimento que vocês já têm, pela própria prática docente, para caminhar sozinho em um mestrado (Aluno E).

Sempre GRATIDÃO aos professores pelos conhecimentos compartilhados, pelas lições ensinadas de como fazer e ser na profissão (Aluno F).

Os professores de mestrado alinhar as práticas com a teoria trazendo para os alunos conhecimento criatividades através de debate (Aluno G).

Professor o seu ensino precisa sempre virar teoria prática. Com prática que levem à reflexão crítica do mestrando (Aluno H).

Agradecê-los pelo compartilhamento de saberes, pela sensibilidade em procurar sempre nos guiar para um bom e eficiente caminho desenvolvimento profissional e fazermos pensar em sempre estar em busca de uma formação contínua e transformadora (Aluno I).

O que se observa nessas falas é que os participantes desse componente curricular encontram-se em estado de gratidão e de compreensão da importância desses professores para a sua formação. Logo, compreendemos que o ensino com pesquisa prevê desenvolver uma parceria colaborativa entre os atores que fazem parte dessa proposta metodológica, uma realidade possível dentro do contexto educacional. Consoante Facci (2008, p. 79), “é na coletividade [...] que o indivíduo desenvolve as características humanas”. Nessa linha, cumpre salientar que essência dessas aulas pautou-se na promoção de diálogos pedagógicos, o que foi possível através da postura dos professores que de forma significativa contribuíram no caminho de reflexão e de busca pelo conhecimento trilhado pelos alunos, dando novos passos na formação, criando e mantendo uma comunidade de aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo deste trabalho, refletir sobre o vínculo entre a pesquisa e o ensino na trajetória da Didática através da experiência adquirida no componente curricular Fundamentos Pedagógicos do Trabalho e da Formação Docente, podemos destacar que o ensino encontra na pesquisa respostas às indagações que são inerentes ao processo de construção da ação e da identidade docente. Não se trata, portanto, de reproduzir um arsenal de informações que se distanciam da realidade, mas de convocar os professores a perceberem-se como intelectuais, agentes que promovem o conhecimento com autoria e liberdade para o exercício de sua profissão.

Cumprе salientar que este estudo partiu de uma proposta metodológica específica, que consistiu em aliar ensino e pesquisa, proporcionando aos estudantes-docentes viabilizar o exercício da escrita acadêmica, contribuindo para a formação de professores autônomos e intelectuais. Destarte, as concepções de cada pesquisador estão intimamente relacionadas às suas circunstâncias de vida e de trabalho, razão pela qual a Didática é construída de acordo com a perspectiva de cada sujeito. E a interpretação dada a cada leitura deriva desse universo específico de cada ponto de vista.

A essência do trabalho desenvolvido intencionou dar primazia à formação do docente pesquisador e investigador de sua própria prática. E a Didática justamente indica percursos reflexivos por onde o professor deve caminhar, bem como revela características tanto de sua história de vida como também de suas expectativas sobre o contexto em que atua e do próprio cenário educacional.

Logo, as atividades realizadas sob a orientação dos professores desse componente curricular firmaram-se na concepção da pesquisa como alicerce à Didática reflexiva, efetivamente transformadora. De renovadas oportunidades para a concretização de atitudes ressignificadas e, portanto, emancipatórias. Assim (re) nasceu o sonho desses sujeitos, professores e eternos aprendizes que puderam, através dessa formação continuada, refletir sobre a caminhada docente e o papel da Didática, descortinando a esperança como ímpeto à busca de melhores dias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSCH, P. V. D. **A filosofia e a felicidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHAVES, Pedro Jônatas da Silva; CAVALCANTE, M. M. D. Epistemologia e Didática: reflexões sobre as dificuldades para o estabelecimento do objeto epistêmico da didática diante de critérios epistemológicos científicos. **VI CONEDU**, Fortaleza, CE, v. 1, 2020. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV127_MD1_SA2_ID10868_14082019221520.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2020.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, n° 68, Dezembro/1999.

LIMA, M. S. L. Mobilização da práxis pedagógica no estágio com pesquisa: a produção escrita de textos coletivos. In: MARIN, A. J. [et al.], (Orgs.). **Didática: saberes estruturantes e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 133 - 145.

_____. Qual o lugar da Didática no trabalho do professor? **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 3, n. 5, jan.-jun. 2011.

MELO, G. F. **Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. Curitiba: CRV, 2018.

PIMENTA, S. G. O protagonismo da Didática nos Cursos de Licenciatura: a Didática como campo disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: teoria e pesquisa**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2015, p. 81-97.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

8. CONCEPÇÕES DIDÁTICAS QUE NORTEIAM A EXPERIÊNCIA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA¹

INTRODUÇÃO

A inserção do trabalho no tema central da Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/XXV EPEN - Região Nordeste, a realizar-se na Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade de Educação, intitulado *Educação e (re)existência: desafios da pesquisa e produção do conhecimento*, remete a pensar como se insere a Didática em tempos de pandemia, nesses caminhos da pós-graduação em Educação, seus desafios e perspectivas. Tais caminhos nos convidam, também, a alimentar a produção científica, dando sentido para o ato de ensinar e aprender na pós-graduação em tempos de pandemia. Temos a clareza de que esse postulado permite destacá-lo na seara do conhecimento da Didática, com esteio na sua razão valorativa no processo de ensino e aprendizagem, quer dizer, desde sua dimensão gnosiológica.

Nesse sentido, supomos, de saída, que a dimensão gnosiológica da didática independe de qualquer nível, modalidade e área de ensino. Ela deve estar em todo processo de aprendizagem, inclusive nos cursos de pós-graduação no patamar de Especialização, Mestrado e Doutorado, mes-

¹ Texto apresentado na ANPEd/XXV EPEN/2020. Professora associada Nível/O. Universidade Estadual do Ceará/UECE. Programa de pós-graduação em Educação. PPGE. maria.marina@uece.br

mo em tempos de pandemia. Portanto, essa dimensão não consiste simplesmente numa abordagem metodológica ou como uma disciplina. Em ultrapasse a este entendimento, a Didática atua como uma mediação para o alcance de uma aprendizagem em sala de aula (repetimos: em qualquer nível de ensino), na formação inicial ou continuada, incluindo os cursos de pós-graduação.

Diante essas considerações, a presente opção foi compreender as aprendizagens docentes, como professora do Programa de Pós-graduação da UECE, resultantes da experiência de ministrar a disciplina Teorias e Abordagens Investigativas sobre Formação Didática e Trabalho Docente, com uso das tecnologias digitais em colaboração com duas colegas. Configura um trabalho que se desenvolveu no âmbito da disciplina mencionada no semestre 2020.1, na qual tomamos a vivência das três professoras que a conduziram, no intuito de elaborar uma síntese analítica da experiência referida, com base em relatos de nove dos dezoito alunos matriculados, visto que os demais não haviam enviado seu relato até a data deste escrito, doravante nominados por letras do alfabeto brasileiro. Tal metodologia tem aporte teórico em Zabalza (2004) e exprime as impressões e percepções sobre o conhecimento adquirido, as reflexões, interações e autonomia do pensamento, com mediação das tecnologias digitais.

Considerando sua dimensão gnosiológica, a Didática constitui-se como uma senda de conhecimento voltado para os atos de ensinar e aprender. Articula-se a aspectos teórico-metodológicos e pressupostos político-pedagógicos requeridos na atuação docente nos cursos de qualquer modalidade (licenciatura, bacharelado, pro-

fissional etc.), uma vez que estão comprometidos com a aprendizagem dos futuros profissionais e materializa-se no próprio trabalho didático do professor em sala de aula. Aqui consiste a sua dimensão gnosiológica na qual os atos de ensinar e aprender devem conter o conhecimento didático, portanto, é intrínseco ao próprio ensino em toda sua complexidade.

Nessa direção o texto está organizado em seções e subseções. Na introdução, mostra-se a conjunção de pontos de que cuida o texto e sua hipótese expressa aqui em pressuposto - a dimensão gnosiológica da didática independe de qualquer nível, modalidade e área de ensino. Ela deve estar no decurso de toda a aprendizagem, inclusive nos cursos de pós-graduação nos patamares de Especialização, Mestrado e Doutorado, mesmo em tempos de pandemia, através da delimitação do assunto a ser estudado; do objetivo a ser alcançado; a apresentação da metodologia; e possíveis resultados de maneira objetiva. Na seção seguinte, descrevemos o ponto de partida, ou seja, nossa trajetória de aprendizagens teóricas. Na parte terceira, a discussão recai no aporte metodológico para chegar ao subitem – *Sobre a centralidade da prática*. Na quarta parte, expõe-se os dados com suporte no contexto da pandemia, para, em seguida, trazer proceder aos relatos devidamente analisados, ancorados no referencial exposto. No ponto de chegada, a conclusão retrata os desafios e perspectivas para a Didática em tempos de pandemia, assente nas evidências encontradas com procedência no objetivo sugerido.

O PONTO DE PARTIDA

Considerando que a trajetória profissional da pesquisadora favorece o estabelecimento de aprendizagens que consentem traçar caminhos para a organização da disciplina *Didática*, adotamos para este ensaio concepções que norteiam a experiência docente, e, nesse momento, não poderia ser diferente.

A busca de práticas que promovem saberes, comportamentos, pensamentos e valores com potencial educativo sempre possui sentido, direcionalidade e intencionalidade explícitos e conformam um exercício comprometido, intencional, de articulação entre meios e fins, arrimados em princípios éticos de intervenção, formação, criação e transformação da realidade e do próprio ser humano, horizonte que permanentemente demandamos. Desse modo, militamos, sempre, com vistas à realização da práxis educativa. Para tanto, é preciso submetê-la ao exercício do fazer científico da Pedagogia, isto é, à ação teórico-prática desta ciência, pois, como destaca Libâneo (2008, p. 25),

O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos. Vincula-se, pois, a opções sociais e políticas referentes ao papel da educação num determinado sistema de relações sociais.

Com esteio, pois, nesta asserção, a Pedagogia investiga a natureza das finalidades da educação em uma dada sociedade, dirigindo e orientando os objetivos, os meios e as condições metodológicas, organizativas e apropriadas para a formação plena das pessoas.

Parece impositivo, neste passo, traçar um paralelo entre o caráter não imediato das relações entre educação e democracia social e a análise a que Saviani (2008, p. 59-60) procede no concernente ao seu caráter, também não imediato. Argumenta o autor que a educação desempenha a função de “mediação no seio da prática social global” e que, em consequência, a prática social deve ser o critério para se avaliar o quão democrático é efetivamente o trabalho realizado no interior das escolas. Sem as necessárias mediações na análise dos efeitos sociais da educação escolar, corre-se o risco de se julgar a realidade tendo por substrato somente as aparências.

Como ciência da educação, impende à Pedagogia suscitar seu caráter reflexivo e transformador por meio da práxis educativa em face da identificação e esclarecimento da teoria implícita e que a fundamenta, com sua posterior objetivação, entendimento e transformação (Franco, 2008). Ressalvamos, todavia, o fato de que isso só será possível se forem considerados os pressupostos e as condições históricas que a fomentam, organizam e direcionam. Nesse sentido, a Pedagogia emerge com a função de interpretar a teoria da formação implícita e mediar as condições de sua transformação, objetivando fins éticos e emancipatórios.

Desse modo, a Pedagogia tem em seu fazer social a dialeticidade das relações sócio históricas, devendo exercer uma função política e se fundamentar numa epistemologia dialética. À Ciência Pedagógica cumpre, portanto, cultivar a práxis social, tornando os sujeitos conscientes de seu papel ativo na consolidação de sua realidade, no domínio da natureza por meio de seu trabalho e no exercício de sua autonomia e autodeterminação. Compreendemos que a práxis educativa precisa expressar compromisso com a emanci-

pação humana, ancorando-se na dialeticidade entre educação-sociedade e educação-política. Desse modo, as pessoas, por meio de um trabalho pedagógico crítico e coletivo, contribuem, reflexiva e conscientemente, para instituir novas relações e modos de produção, por conseguinte, em novas modalidades de existência e sociabilidade humanas.

Nessa direção, a Didática, como ramo da Pedagogia, ocupa-se do ensino como prática intencional, sistematizada e dirigida à aprendizagem do aluno. Ela se constitui como teoria da formação (Franco, 2010), sendo fundamental à prontidão dogmática e ao trabalho dos professores, pois é por meio da condução didática do ensino, de seus objetivos, modos e condições de realização, que o professor consegue mobilizar e reconstituir o próprio saber docente e os conhecimentos sistematizados do seu domínio a serem conscientemente apreendidos pelos alunos.

Ao mesmo tempo em que conjuga os conhecimentos, as metodologias, os objetivos, a aprendizagem e a avaliação do ensino, a Didática, em sua totalidade e complexidade, também se configura na possibilidade de compreensão e problematização da docência, de reflexão crítica sobre a identidade profissional do professor a respeito da ética no exercício do magistério, acerca dos elementos estruturantes da profissão e os saberes necessários à prática do professor.

Nessa direção, a Didática se estrutura em uma “[...] disciplina de estudo fundamental na formação profissional do professor e um meio de trabalho do qual os professores se servem para dirigir à atividade de ensino, cujo resultado é a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos”. (Libâneo, 2008, p. 52). Caracterizada como articuladora entre os aspectos teórico-científicos da educação escolar e os de ordem prática da ação docente, medeia “o quê”, o “como”

e o “por quê” do ensino escolar. Consoante leciona Alarcão (2011), o movimento de mediação desses aspectos diz respeito às inter-relações estabelecidas da Didática curricular, expressa em uma específica disciplina dos cursos de formação de professores com a ação profissional, incidindo na própria atuação docente, no exercício de sua função.

Com efeito, a Didática articula fins, meios, propósitos, ações, conteúdos e relações que permeiam o ensino, o qual, fundamentado em princípios e objetivos sociopolíticos e pedagógicos, deve promover o desenvolvimento das capacidades cognitiva, física e afetiva dos alunos.

Assim, a prática do educador nos espaços escolares há de lograr os objetivos de promover no educando o domínio, o mais consolidado possível, dos conhecimentos científicos; possibilitar as condições e os meios propícios ao desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas, à apreensão de métodos de estudo; à autonomia e reflexividade no decurso da aprendizagem; à formação pessoal e profissional, fomentando nos estudantes perspectivas, atitudes, sentimentos e convicções que fundamentem suas escolhas perante as situações cotidianas.

Libâneo (2008) acentua que o professor garantirá concretamente tais objetivos de ensino e aprendizagem com suporte no desenvolvimento de um conjunto de atividades didáticas (planejamento, direção do ensino e da aprendizagem e a avaliação) articuladas entre si e que se desdobram em diversas tarefas restritas e circunstanciais, mas que se relacionam e convergem para a efetivação do ensino. É crucial haver uma relação recíproca e indissociável entre a transmissão e a assimilação ativa do conhecimento, entre a atividade do professor (ensino) e as ações de estu-

do do aluno (aprendizagem). Assim, vários componentes fundamentais do ensino são influenciados e influenciam a prática do professor, tais como as finalidades, conteúdos, métodos de ensino, estruturação didática da aula, planejamento, avaliação escolar, pressupostos sócio históricos, pedagógicos, éticos e formativos, bem como as relações docente-discente estabelecidas na sala de aula.

Nessa perspectiva, a Didática materializada na prática do professor incumbe-se de articular tais componentes, de maneira a possibilitar o real ensino-aprendizagem, o movimento de reflexão-ação-reflexão sobre a prática docente, a reconstituição de saberes e quefazeres pedagógicos e a formação integral do estudante em sua dimensão teórico-prática.

Apoiando-nos nessas ideias, admitimos em nossa prática que a Disciplina em apreço tem seus fundamentos na epistemologia de uma práxis que intervém e integra elementos teóricos e práticos inter-relacionados por uma reflexividade crítica e intersubjetiva, em conjunturas permeadas por saberes e conhecimentos que constroem sentidos e significados para os sujeitos envolvidos, sendo indissociáveis da trajetória humana, tanto do educando quanto do educador.

O APORTE METODOLÓGICO

Para analisar “didaticamente” as aulas da disciplina Teorias e Abordagens Investigativas sobre Formação Didática e Trabalho Docente, tomamos os relatos de nove dos dezoito alunos matriculados no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE como espaço de entendimento das abordagens,

posicionamentos e recursos tecnológicos utilizados pelo grupo classe e/ou outros tantos aspectos que consideramos interessantes trazer à colação. Com isso, demandamos estimular o desenvolvimento da percepção, por parte dos professores, a respeito do que está subjacente a uma aula, da trama de relações e interações desenvolvidas no contexto de sua duração, das motivações e estratégias que lhe concedem sustentação. Ao final da disciplina, dedicamos um tempo para essa análise, e orientamos os alunos com algumas questões que a eles ajudassem nesse processo, cabendo-lhes ajuntar outras que lhes parecessem impulsionadoras de sua discussão. Para objetivar este aprendizado, essas orientações direcionaram a visão para os pontos que sedimentaram a elaboração da disciplina no seu decorrer: a aprendizagem individual e/ou coletiva; a dinâmica de formulação do encontro e o desempenho da coordenação dos professores na condução da disciplina.

Nesse sentido, o percurso de elaboração do estudo agora sob o formato de relato apoia-se no pensamento de Zabalza (2004), que orienta os desafios encontrados na análise dos dados, apontando as possibilidades de registro de modo refletido. Também demandamos apoio nas considerações de Zeichner (1993), ao destacar a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao ensino e às condições sociais que o influenciam, bem como ressalta que o registro das aulas permite aproximar o professor da prática reflexiva. Desse modo, como o autor assevera buscar uma formação que se aproxime da reflexão, é uma maneira de melhorar a formação de professores, incentivando a prontidão de sujeitos críticos e capazes de perceber e transformar sua realidade.

Em seu fim de uso didático, as análises de relatos perfilam dois caminhos: um instrumento de registro usado tanto por professores como por alunos e um meio para interpretar, avaliar e refletir sobre os processos didáticos. Já se faz muito ocorrente o emprego desse instrumento didático, em que professores pedem aos alunos para elaborarem um registro como atividade única ou contínua, relatando o que acontece na aula e permitindo que esta se torne mais dinâmica. É o momento em que o docente deixa de apenas transmitir o conhecimento em mão única e os alunos passam a participar criticamente da aula.

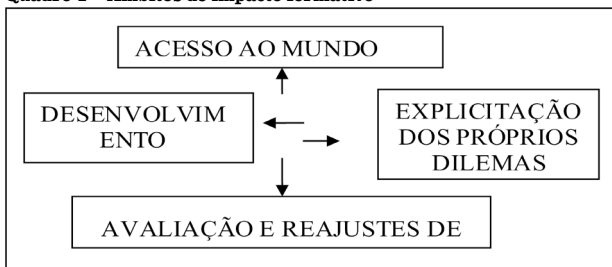
O *modus operandi* de coletar os dados para serem registrados, o que neles estará contido e a estrutura dos registros, nem sempre, são iguais. As análises, recorrentemente, contêm um cunho mais descritivo, mais reflexivo, ou uma parcela dos dois. O ponto em comum se faz no aspecto de reservar um momento para pensar o que ocorreu durante a prática docente. Não se faz necessário que os registros feitos sejam listados diariamente. Não deixam de exercer seu papel, ainda que com menor frequência. O importante é que não se perca a oportunidade de reflexão.

Embora a denominação selecionada para ser trabalhada neste experimento tenha sido *análise refletida da disciplina*, o instrumento, decerto, abordará também acontecimentos que vão além da sala de aula, fatos que permeiam a atuação do professor, como a relação com a gestão da escola, com os pais dos alunos, entre outros. O assunto a ser tratado configura tema específico, não focando na disciplina como um todo, mas em um assunto previamente escolhido e planejado com o propósito de solucionar alguns entraves e/ou compreender certas ocorrências.

É oportuno evidenciar que a análise aqui procedida é um instrumento de pesquisa qualitativa, que propõe uma classificação como meio de analisar o pensamento do professor, expresso como narrativa, pois “[...] expõe, explica, interpreta sua ação diária na aula ou fora dela.” (Zabalza: 2004, p. 41). Assim, este instrumento torna-se metodologicamente rico para análise em pelo menos quatro dimensões: na dimensão da escrita, que é uma modalidade interativa e, no caso, ativa e pessoal; na reflexão, uma vez que permite o “afastar-se” para melhor analisar, seja o objeto narrado, seja o próprio autor; na dimensão integrativa entre o expressivo e o referencial, e, por fim, na de teor sincrônico e diacrônico da narração.

Quanto mais ricos forem os instrumentos, mais variadas serão as informações. Uma das características é que, no instrumento, encontremos tanto aspectos objetivos e descritivos quanto os reflexivo-pessoais. No campo da formação profissional contínua dos professores, os relatos são empregados tanto na intenção de se voltar mais para a investigação, como para nortear o desenvolvimento pessoal e profissional. Zabalza (2004, p. 16) aponta no quadro seguinte:

Quadro 1 – Âmbitos de impacto formativo



Fonte: Elaboração própria, conforme Zabalza (2004).

A análise aqui tratada tem um importante papel como meio para possibilitar o desenvolvimento pessoal, com vistas a propiciar aos professores um espaço para revisão sobre seus conceitos e convicções acerca dos diversos pontos que permeiam sua profissão. Assistimos, aqui, à realização de um processo de triangulação, no qual professor-aluno e conhecimento dão sentido ao aprender e ensinar, dissolvendo e ampliando os laços dessa tessitura.

SOBRE A CENTRALIDADE DA PRÁTICA

Agora é o instante de compreendermos a aplicação e a importância do instrumento de coleta de dados na prática e formação reflexiva do docente.

Tal instrumento, apresentado aqui, possibilita que os professores retomem aspectos de comportamento pessoal, que nem sempre ficam evidentes no cotidiano de sala de aula. Zabalza (2004) considera essa dimensão na qualidade de “pessoal” e a estima como uma atividade “nebulosa”, se feita por instrumentos mais comumente utilizados.

Apesar de ser um expediente de grande importância para a formação, ainda são poucas as instituições que preparam professores a incentivarem a prática de seu uso (ainda que lhe reconheçam a relevância), ao possibilitarem desenvolvimento do terreno pessoal.

Questionamos: por que preocupar-se com o terreno pessoal em meio ao campo profissional? Os dois não deveriam ser separados? Não será um risco se vierem a se confundir? A maneira como os professores se veem em seu espaço de trabalho e enxergam sua atuação - assim como o quanto sua atividade vai condicionar o meio que os cerca - está ligada ao comportamento dos seus alunos. Ou seja, o

envolvimento pessoal com a docência é um dos fatores que irá influenciar no grau de dependência e na relação com os discentes. Por isso defendemos o ponto de vista de que não é tão importante repensar essas experiências vividas, e escrevê-las como uma maneira de promover processos reflexivos e críticos sobre sua atuação. Consoante postula Zabalza (2004, p. 18),

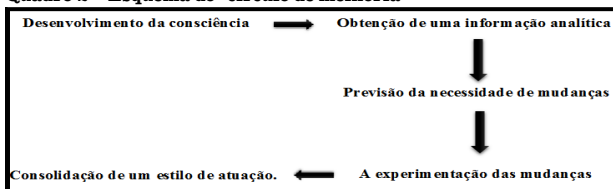
É justamente nessas “experiências pensadas” que se expressam vivências e emoções. Escrever sobre si mesmo traz consigo a realização dos processos a que antes nos referimos: racionaliza-se a vivência ao escrevê-la (o que tinha uma natureza emocional ou afetiva passa a ter, além disso, natureza cognitiva, tornando-se assim mais manejável), reconstrói a experiência, com isso dando a possibilidade de distanciamento e de análise e, no caso de desejá-lo, se facilita a possibilidade de socializar a experiência, compartilhando-a com um assessor pessoal ou com o grupo de colegas.

O “distanciamento” a que Zabalza (2004) se refere é um meio rico para possibilitar ao professor se observar como personagem de fora e perceber aspectos positivos e negativos de sua prática.

O desenvolvimento do ser reflexivo acontece tanto na área pessoal como na profissional. Mencionado instrumento contribui para que o autor acima citado o denomine de “círculo de melhorias”, em que o professor passa por dinâmica de revisão e enriquecimento de sua prática e de seus conhecimentos.

Esse ciclo está no quadro seguinte.

Quadro 2 – Esquema do “círculo de melhoria”



Fonte: Zabalza (2004).

Esse caminho é uma possibilidade a ser seguida quando os professores se permitem passar por uma atividade narrativa e reflexiva, ao realizarem as análises das disciplinas. As ideias de Higounet (2003), defendidas em seu livro *A história da escrita*, expressam que a escrita dá acesso direto ao mundo das ideias e permite apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo; é o fato social que está na base da nossa civilização.

Outra característica do instrumento aqui tratado é a de possibilitar o entendimento dos dilemas que envolvem a prática do professor. Antes de tratar a respeito, é necessário compreender o conceito desses dilemas aqui explicitados por Para Saviani (2011). Dilema

[...] tem o sentido de “premissa dupla”, o que levou, também, ao sentido de uma argumentação com duas conclusões contraditórias igualmente possíveis logicamente. A partir dessa acepção técnica, generalizou-se o significado de dilema como expressando uma situação embaraçosa com duas saídas igualmente difíceis.

Ou seja, são situações que disponibilizam ao professor dois ou mais caminhos. Dois exemplos: o que fazer quando o tempo está curto e ainda não se trabalhou todo o

conteúdo planejado para a aula? Qual atividade trabalhar hoje com o aluno com necessidades educacionais específicas num dia em que seu rendimento está menor? Isto entre outras situações que levem o professor a escolher uma saída entre várias possíveis. A solução por ele encontrada nem sempre é consciente. Alguns são mais sensíveis e tomam atitudes, deixando-se levar pela situação. Ao realizar as análises, o professor se confronta com o dilema por que passou e assim percebe o que fez certo, em que errou e qual a importância desse comportamento para sua prática.

As disciplinas não devem ser planejadas distanciando-se do contexto do aluno. Ainda que saia um pouco do planejamento, o professor deve ser flexível e observar o tempo e o desempenho de seus alunos. Libâneo (2008) afirma que o plano há que ser visto como um guia de orientação, devendo este possuir ordem sequencial, objetividade e coerência entre os objetivos gerais e específicos, sendo também flexível.

Assim, os dilemas têm a função de meio para a análise da atuação do professor, que permitem perceber a característica desafiadora que permeia a educação. Desse modo, fazer uso dos dilemas para compreender e analisar a atuação do professor é um bom recurso formativo. Zabalza (2004, p. 19) aborda essa característica em dois lados: de uma parte, o dilema reflete a ideia de imediato e do diálogo da situação e do conflito particular que o professor vivencia. *In alia manu*, a dinâmica de uma disciplina evolui ao se enfrentar os dilemas. É o que Zabalza (2004) denomina de “espaços problemáticos”, que nada mais são do que o espaço encontrado pelo professor para simplificar as dificuldades e os obstáculos complexos que enfrenta.

Com esses aspectos, buscou-se trazer o sentido e a importância dos dilemas para o cotidiano do professor. Assim, o ensino em si é um fazer complexo que exige do docente certa racionalidade dentro dos “espaços problemáticos”. Os dilemas possibilitam ir além, refletir e ter uma nova visão a respeito da prática, quando compreendidos. Essa reflexão é possibilitada, como expressamos em passagem anterior, pelos diários de aula. Seja de maneira implícita ou explícita, é fácil detectar quais são os dilemas mais frequentes, como se atua em cada situação e de que modo resolvê-los.

A simples prática pela prática, ao passar dos anos, não melhora a qualidade do ensino. É necessário que seja uma prática refletida. Para isso, tornou-se necessário que buscassem instrumentos para colher dados sobre a prática e revisá-los.

Portanto, por meio da elaboração das análises de relatos, transita-se por várias etapas. A princípio, os sujeitos tornam-se mais atentos aos fatos para que os possa registrar depois. Em seguida, ao escrever os fatos, eles são examinados e assim sobram mais bem conhecidas as ações realizadas. De tal modo, é efetivada uma análise, que, quanto mais rica, melhores serão as mudanças ocorridas na prática do professor. Nessa perspectiva, é interessante perceber em Sacristán (2000, p. 45) esta ideia:

O professor deve também colocar-se como pesquisador, na busca da compreensão e análise do que observa, para encontrar respostas, encaminhamentos e soluções diante das dificuldades, além disso, orientar a leitura de mundo dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva, orientando a leitura entrelaçada, colocada como desafio para a educação, constituindo-se como alicerce para a educação permanente.

Para que haja essa formação do sujeito reflexivo, é vedado ter atitudes de imposição. A proposta das análises de relatos é que eles se realizem por meio de contratos pedagógicos, os quais alunos e professores entendam o porquê e o para que estão ali, realizando aquela atividade. Isso exige compromisso e, também, responsabilidade, em conjunto, tanto dos docentes quanto dos discentes. Freitas (2008) acredita que, para isso acontecer, se faz necessário assumir quatro compromissos:

[...] compromisso com o coletivo, compromisso com a reflexão, compromisso com a leitura e a escrita e compromisso com a construção de conceitos. Partindo da apresentação desses compromissos, o questionamento acerca da diferenciação entre compromisso e comprometimento é um ponto de partida que permite problematizar a participação dos alunos na construção da aula, enfatizando sua corresponsabilidade e desafiando a autoria de pensamento como um componente de sua formação. (p. 122).

A proposta é deixar claro que professores e alunos são sujeitos participativos da produção do conhecimento, e que, para isso, é necessário um sujeito reflexivo, capaz de compreender e interpretar a realidade que o permeia.

Como mecanismo didático, as análises de relatos possibilitam a confecção de registros reflexivos e encaminha a dinâmica do diálogo entre saberes práticos e teóricos, mesmo com o uso as tecnologias digitais. Destarte, sua avaliação tem como princípio mais amplo perceber como, ante o dilema da compreensão-ação, se transpõe a aprendizagem do ato de registrar como princípio da teorização da experiência e elemento de apoio às práticas crítico-reflexivas. A avaliação do relato em si, entretanto, permite observar outros olhares do processo educativo proporcionados pelo registro.

RESULTADOS

O CONTEXTO DA PANDEMIA

Iniciamos essa parte do texto com a seguinte interrogação: - A pandemia se caracteriza como uma situação de crise mundial? A resposta vem de Boaventura de Sousa Santos (2020), quando assinala que

A atual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do setor financeiro – o mundo tem vivido em permanente estado de crise.

Dessa maneira, entendemos ser esse o contexto que se vive nos últimos quarenta anos. Por isso, comungamos das ideias de Santos (2020), uma vez que “[...] a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita”. Assim, é bom ter-se a consciência dos espectros que a visibilidade da pandemia vai criando, visibilidade provocada por uma mídia que, muitas vezes, “esconde aquilo que a humanidade precisa saber”, como afirma nosso poetinha querido, Patativa do Assaré.

A crise encerra significado etimológico atrelado à concepção de que toda crise é passageira e provocadora de mudanças. Sem dúvida, esse não é o caso da crise que estamos tratando aqui em relação à pandemia, tampouco às consequências do modelo mercantilista implantado no Brasil e que transporta inúmeros prejuízos para a população.

No exercício da docência universitária, sempre procuramos “momentos de aprendizado” - eventos atuais que ilustram e reforçam os princípios sobre os quais ensinamos

e que assegurem aos nossos alunos a superação dos desafios exprimidos em seu cotidiano. E não há nada como uma pandemia para focar a atenção no que realmente importa.

Estamos diante de uma importante aprendizagem no âmbito da docência e da formação- o perfil atual de um aluno mostra-se muito diferente do de alguns anos atrás. A metodologia de ensino não passou por mudanças tão significativas para acompanhar esta evolução. Assim, os currículos escolares ficaram cada vez mais desconectados do universo dos alunos e professores. E o caminho para suprir essa lacuna é agregar o uso das tecnologias digitais de modo natural aos ambientes educacionais para conectar melhor quem ensina e quem aprende.

O Brasil de hoje necessita ser mais propositivo, sem necessariamente estar conectado ao mercantilismo de modelos antidemocráticos. Portanto, pensar nessa direção significa refletir e discutir a relação entre Didática e tecnologia, bem como seus desafios e perspectivas em tempos de pandemia, sobretudo quando se precisou usar aplicativos como recurso didático e de fácil estímulo aos estudantes como um aliado da aprendizagem.

Nesse sentido, a disciplina desenvolveu-se remotamente, utilizando ferramentas disponibilizadas pelo Google Meet para os encontros e debates, às quintas-feiras, e pelo ambiente de aprendizagem “aprender livre”, no endereço <https://moodle.aprenderlivre.org/course/view.php?id=2529> para a postagem de trabalhos e textos de estudo, bem como o “fórum” do AVA foi utilizado para a interpretação das leituras. São ferramentas que, a nosso ver, expressaram maior potencial de aproveitamento para os alunos da turma de doutorado 2020.1, ante o momento que exigia uma recriação metodológica para a realização

da disciplina. Ao todo, quinze encontros de quatro h/a, cada um, nos quais buscamos, de maneira geral, a utilização do diálogo e aprofundamento das reflexões, conforme alguns relatos de alunos no formulário aplicado ao final da disciplina. Os registros dos doutorandos apontam que o ensinar e o aprender na disciplina se tornaram mais colaborativos, participativos, tendo o aluno como protagonista.

SOBRE A ANÁLISE DAS AULAS

Após a caracterização do contexto em que ocorreu esta ação de investigação, vale a pena olhá-la, agora, numa perspectiva analítica. É o que fazemos neste ponto do ensaio. Assim, exprimimos que esta ação teve como propósito buscar um diálogo deste escrito e os relatos dos participantes acerca do entendimento da disciplina Teorias e Abordagens Investigativas sobre Formação Didática e Trabalho Docente, ministrada em tempos de pandemia, com uso das novas tecnologias digitais. Esta responsabilidade foi assumida e materializou-se pelo cuidado e pela atenção que ensejou, ao possibilitar a exposição das aprendizagens dos participantes, bem como no modo como respeitou os limites/ possibilidades do tempo (de pandemia) e do espaço (de uso das tecnologias).

A própria prática efetiva, as inquietações e as expectativas dos participantes é que orientaram o desenrolar dos trabalhos desenvolvidos. Ou seja, esse fato configurou-se em passaporte para a aceitação do convite para “ler”, com base em um referencial teórico ancorado em textos e livros, possibilitando aproximações teóricas, desencadeando um processo reflexivo no contexto da docência universitária. É o que aponta o relato A.

A referida disciplina proporcionou-me um crescimento significativo na minha formação continuada. Durante o desenvolvimento das aulas, eu ampliei o meu conhecimento sobre as seguintes áreas, a saber: educação, Pedagogia, didática, docência universitária, prática docente, identidade docente, pesquisa e educação, formação docente, e competência docente. O aprofundamento teórico possibilitou a retomada do debate acadêmico sobre a importância da formação docente no Brasil a fim de contribuir para efetivação de uma educação pública de qualidade.

Para isso, a dinâmica instituída para a disciplina contou com o expresso compromisso do grupo em dialogar com o fazer docente no âmbito de suas práticas. Essa interpretação inicial, considerada à luz de observações tecidas por Larrosa (2006, p. 109), leva-nos a constatar que a ação nem tendeu a “dar forma” nem a “levar até a conformidade”. Talvez se tenha aproximado da ideia de formação, por esse autor compreendido como “uma prática de leitura”, no sentido de que o que se deve ler na lição não é o que o texto diz, mas aquilo que ele dá o que dizer (...), pois ler não “[...] é apropriar-se do dito, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que dizer do dito”.

[...] fiz muitas conexões com as leituras em vários aspectos. Mas considero o tema - Pedagogia Universitária - o mais marcante pra mim nesta disciplina. Pois já sou professora no ensino superior, então ele me fez refletir bastante. As provocações que as professoras faziam pra turma refletir eram muito instigantes, nos faziam pensar não somente sobre nosso projeto de tese, ou sobre a disciplina. Todos os colegas traziam reflexões da vida pessoal, profissional. (Relato B)

Neste âmbito, a disciplina perspectivada implicou ponderar acerca da dimensão da pesquisa, da reflexão e

da crítica, com origem na análise de vivências pessoais ancoradas em um referencial que, dentro dos limites de tempo e espaço encontrados, possibilitasse ressignificar o saber. As temáticas estudadas, com efeito, configuraram-se como temas caracterizaram a complexidade da docência universitária, tanto no sentido da especificidade entre ensino e aprendizagem, naquilo que respeita à organização do trabalho e da relação pedagógica, como das diretrizes que intervêm e interferem nesta relação de interdependência. Apesar dos limites impostos pelo exíguo tempo, a cada aula ficavam patentes o envolvimento nas atividades e o investimento na troca de experiências, ultrapassando a disposição de superar a dificuldade em dialogar com os textos falados e escritos – vivenciados em um percurso organizado em quinze encontros de debate. Em tais aulas, discutimos aspectos relacionados à Didática e sua relação com a temática em estudo, evidenciando elementos de formação dos professores imbricados nesse processo.

Com isso, consigo visualizar, que neste semestre de 2020.1, em especial, como em destaque neste momento, nesta disciplina, consegui agregar valor às experiências já vivenciadas anteriormente, além da viabilidade contínua de construção de novas percepções, saberes e experiências durante todo esse excelente processo, conseguindo compreender e sistematizar as temáticas e questões sugeridas e trabalhadas. Portanto, vale ressaltar que ao início do semestre, ao ingressar no doutorado do PPGE/UECE, por vim de uma formação mais pura, com bacharelado, licenciatura, especialização e mestrado em Matemática, me vi neste desafio de superar algumas carências quanto à minha formação pedagógica e didática adquiridas durante minha vida acadêmica e profissional, mas que ao cursar esta disciplina, tive a grande alegria de suprir várias destas inquietações

enquanto pesquisadora e professora, podendo perceber avanços construídos, conquistas alcançadas e aprendizagens pontuais que fomentaram e forneceram um ambiente fértil para o desenvolvimento eficaz e eficiente de saberes do conhecimento pedagógico, didático, tecnológico e científico, sendo amparada em um solo fértil de ideias, discussões e parcerias. (...Relato C).

Ao todo, foram realizados quinze encontros de quatro horas/aulas, com já expressamos, dito anteriormente, incluindo o primeiro contato com todo o grupo, totalizado em 60h/a, carga horária exigida na disciplina, todas realizadas forma remota remotamente, com uso das tecnologias digitais, ocasião em que recorremos a leituras e discussões de textos e livros, por meio de provocações teóricas mediadoras das reflexões sobre o tema estudado. O grande desafio residiu em lidar com a imposição do tempo (o cronológico, propriamente dito) em confronto com as demandas do tempo pedagógico, expressas, entre outras, em tempo para ambientar-se com uma discussão, sistematizar leituras, lidar com outra lógica de conhecimento. O relato subsequente retrata essa compreensão:

Considerando que estávamos no período de pandemia do novo corona vírus e que este contexto interferiu de modo a comprometer, em parte, o processo de formação dos discentes, uma vez que nossas vivências e partilhas de experiências teriam sido mais ricas presencialmente. (...Relato D).

Embora tenhamos observado tal desafio, cremos que este fato possibilitou lidar com algumas das dificuldades consideradas pelo grupo, que facilitaram a concretização do que era solicitado aos participantes, isto é, das tarefas propositivas para realizarem e trabalharem com situa-

ções constituídas. Observamos, igualmente, que os participantes ficavam atentos às explanações dos colegas e se envolviam nas atividades, além do limite do tempo, cada vez mais situando-se perante o fazer efetivo - apesar de mostrarem dificuldades de se confrontarem com os limites da própria prática, principalmente em razão da falta do hábito reflexivo e dos ditames da “ditadura do relógio”, esta que impedia aprofundar o debate. É o que denuncia o próximo relato.

A disciplina me proporcionou conhecimentos mais aprofundados acerca da Didática, Pedagogia Universitária e Práxis. Dentre esses temas, Pedagogia Universitária é a que preciso me debruçar um pouco mais para conhecer todos os aspectos relacionados a esse tema. Diante disso, acho que a disciplina poderia ter focado um pouco mais nesse assunto, visto que é algo mais recente e pouco explorado para quem está iniciando o doutorado. Todavia, de forma geral, os debates e a participação de outros professores enriqueceram a disciplina. (...Relato E)

Confirmamos aqui a importância da reflexão acerca da pertinência social da educação superior, sobre seu compromisso com a sociedade e, nesse âmbito, a necessidade de aprofundamento dos conhecimentos que constituem a docência universitária.

O vivenciado ao largo da disciplina assegurou que seu desenvolvimento primou pelo investimento em atividades que mobilizavam os participantes a desencadear processos reflexivos. Assim nos indica o relato a seguir:

O processo de Formação profissional a que me propus seguir, sempre buscando o aprimoramento pessoal ao lado do acadêmico, me oportunizou, na disciplina Teoria e Abordagens Investigativas sobre Formação, Didática e Tra-

balho Docente, um conjunto de ricas experiências, seja com a leitura e o debate sobre alguns autores com quem não tinha ainda algum trato, seja com o desafio de aulas remotas, nas quais a cotidianidade do processo educativo é vivida de uma forma bem diferente, ou ainda com a perspectiva de, a partir das leituras, da preparação das apresentações e das discussões com os demais colegas, rever e adequar os paradigmas que originaram minha ideia de pesquisa; em todos esses aspectos a disciplina contribuiu bastante. (...Relato F).

No relato acima fica patente o envolvimento do grupo e o amadurecimento dos conteúdos trabalhados, fato indicativo de que a dinâmica desenvolvida mobilizou conhecimentos e possibilitou, dentro dos limites aqui apontados, o desencadear do diálogo com a própria formação. Por conseguinte, os dados recolhidos para este estudo permitiram caracterizar os primeiros contornos de possibilidades que a discussão aqui explicitada denota para a configuração e constituição de um espaço de reflexão, formação e conhecimento.

Cabe ressaltar que, em momento algum, a disciplina adentrou uma lógica maniqueísta de condenar o docente como profissional de um saber para exaltar o docente como profissional de ensino - aliás, nem sequer foram apontadas classificações desta ordem. O sentido dos trabalhos incidia na provocação de uma reflexão sobre questões docentes, no contexto da temática proposta, com a utilização de um conhecimento balizador, permitindo uma compreensão, conforme anota Pimenta (2002, p. 59), de que “[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”. Nesta perspectiva, o propósito de tra-

zer as experiências de formação, como interpelantes das experiências e das vivências subjetivas das práticas pedagógicas para essa interpretação, aportou contribuições para que os profissionais se tornassem autores da sua experiência. Assim indica o relato seguinte:

Além do aprofundamento acerca do campo da Pedagogia e da Didática, temas que gosto muito e sempre aprendo mais a cada obra estudada, destaco como principal conquista e aprendizado dessa disciplina a qualidade que ela foi ofertada, mesmo de forma remota. Certamente, a associação de várias ferramentas (*Google meet*, fórum e ambiente virtual) nesse momento pandêmico e as suas contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem é o maior aprendizado que levo dessa disciplina, que diferente das outras cursadas este semestre, conseguiu articular múltiplos meios para que interagíssemos e crescêssemos mutuamente. (...Relato G)

Pelo que foi desenvolvido também na disciplina, embora distante da ação pedagógica efetiva em termos do exercício docente propriamente dito, mas no contexto de uma disciplina realizada remotamente com uso das tecnologias, a investigação da ação pedagógica conduzia sempre compreensões acerca das aprendizagens docentes. Isto porque nos empenhamos na superação de uma Didática intuitiva, em busca de uma Didática fundamentada nas razões da procura por uma Didática de teor crítico. Neste sentido, tomando tal necessidade como ponto de partida para o exercício de compreensão do movimento relacional inerente à própria Didática, a dinâmica que caracterizou a ação da disciplina buscou convocar saberes e fazeres dos envolvidos para confrontarem-se com um referencial de modos de trabalho pedagógico, sobretudo por evidenciar a pertinência desta temática no contexto de uma ação pe-

dagógica de caráter reflexivo. Em outras palavras, a ideia de prescrever um modo de trabalho pedagógico condizente com uma Didática idealizada. Dentro dos limites já mencionados, o referencial considerado serviu de balizador para identificação de aspectos da Didática crítica em consonância com a Pedagogia Dialética. É o que afirma o relato a seguir:

A disciplina de Teorias e Abordagens Investigativas sobre Formação, Didática e Trabalho Docente me proporcionou conhecer elementos que durante o meu percurso acadêmico, na graduação e no mestrado, não haviam ficado tão claro. Minha graduação foi de Licenciatura em Matemática e o Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, então essas questões sobre formação de professores, o foco da didática, da identidade profissional, da práxis, sempre foram assuntos abordados de modo muito superficial e as vezes nem eram citados. Então, durante todas as tardes de quinta-feira ao longo esses 4 meses, tive muito entusiasmo, de poder participar de todas as aulas no horário previsto, fazendo a leitura de todos os textos, lendo os livros por completo, procurando literaturas extras, expondo minhas dificuldades durante as discussões, porém “com um pouco de vergonha, pois minha opinião poderia estar errada sobre o assunto tratado..rsrsrs”, mas na certeza de que no final de todas as aulas sempre as professoras juntamente com os colegas deixava-nos bem à vontade e envolvidos nas discussões, de modo que ao final da aula tudo se tornasse mais compreensível e claro.. (...Relato H)

O desenvolvimento do trabalho dizia respeito ao reconhecimento do saber docente em decorrência da identificação do ser docente. Faz-se aqui uma inferência, principalmente com base no que denominamos de preparação não formal, que consiste na interiorização de modalidades de conduta, atitudes, crenças, estratégias e modelos de ati-

vidade docente que se vão assimilando durante o processo. Os depoimentos mostram – assim cremos – que muitos alunos (já professores) buscavam um conhecimento que possibilitasse fundamentar o fazer, para sair da condição de amador e passar a um estado mais profissional da docência, no contexto de aprender coletivamente. Aprecie-mos o próximo relato:

O trabalho em grupo foi fundamental, pois ajudou a promover discussões antes das aulas, momentos de discordâncias, de inquietudes, mas que no final sempre dava certo. Então, me sinto privilegiada de poder mergulhar de forma aprofundada nessa disciplina, conhecer mais a respeito de elementos que permeiam a formação do professor, e de ter hoje uma bagagem de conhecimentos que posso compartilhar com os meus alunos e poder levar para eles questões sobre a práxis, a didática, a ética profissional, entre outros, de maneira reflexiva e fazendo conexão com elementos da matemática. Todavia, tenho certeza que preciso continuar estudando essas questões, pois vez ou outra ainda aparecem algumas dúvidas sobre o assunto tratado. (...Relato I)

Nessa perspectiva, entendemos que a disciplina desenvolvida foi ao encontro da referida busca, possibilitando o desencadear de uma reflexão baseada nos saberes experienciais e mediada por um conhecimento específico, tendo em conta o fato de que ensinar, conforme Veiga e Castanho (2000, p. 30), “[...] exige do professor um conhecimento consistente da disciplina que vai desenvolver, conhecimento sobre como os alunos aprendem, sobre as abordagens metodológicas de ensino, de investigação e avaliação”. Entende-se como saberes experienciais aqueles produzidos no próprio exercício das funções docentes. É o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários

no âmbito da prática docente e que não provêm, assim, das instituições de formação nem dos currículos. O privilégio do saber da experiência do trabalho docente como eixo fundante da formação do professor, no intuito de aprofundar o conhecimento sobre a natureza desse saber e sua função na ação docente, foi um tema abordado.

Ao focalizar a prática social do educador, os estudos revelam que grande parte dos saberes docentes se funda na experiência, pois são eles integrados a uma cultura pessoal e passíveis de formalização. E, nesta referência, não perdemos de vista a consideração tecida pelo grupo quanto à compreensão de que a formação docente se inicia desde o momento em que alguém se assume professor e começa a recuperar elementos conscientes e inconscientes vinculados com a prática do magistério. Por consequência, evocar os saberes experienciais e o incentivo ao uso da palavra possibilitou ir adiante, à materialização do desencadear da troca de experiências por meio de reflexão, expressas na apresentação das evidências registradas. Este desafio para que cada colega aluno proclamasse as suas reflexões sobre o que ia sendo abordado, relacionando-as, ora com a Didática, ora com Pedagogia, foi justificado por nós, na qualidade de professores da disciplina, na intenção de se criarem condições de uma ação reflexiva.

Das reflexões que exprimimos sobre o vivenciado, ariscamo-nos ainda a convocar para socialização os seguintes pontos, expressos pelos participantes no formulário de avaliação da disciplina realizada ao seu final.

Ø Não existe vontade política de legitimar a Didática.

Ø A Didática precisa estar articulada ao Projeto institucional como política.

Ø A Didática precisa discutir a aula, sem medo de ser criticada.

Ø Na Universidade há outros espaços (bibliotecas, laboratórios), além da sala de aula, que precisam ser compartilhados.

Ø Partilhar conhecimento com os colegas em uma proximidade maior.

Ø Desenvolver a aula com objetividade e emoção em relação aos alunos.

Ø A Didática precisa se voltar para a sala de aula.

Ø A Didática deve privilegiar a organização do trabalho docente.

Ø A compreensão do contexto social atual → relação entre sala de aula e realidade é fundamental à Didática.

Ø O exercício da escuta e de respeito, agregado aos valores da formação.

Ø A Didática precisa considerar a gestão institucional.

Ø É necessária uma atitude de abertura e acolhimento aos desejos dos sujeitos.

Ø A Didática precisa considerar a socialização do conhecimento das atividades práticas.

Ø A interação dos colegas é também espaço de aprendizagem.

CONCLUSÃO

A perspectiva da materialização do intento em uma ação de formação institucional consolidou o que tinha sido perspectivado para a disciplina, com vistas a possibilitar troca de experiências entre os integrantes do grupo classe (professores e alunos) no contexto de reflexões sobre os

desafios e perspectivas didáticas expressas à docência universitária no século XXI.

Nesse sentido, podemos dizer que não há regras prontas, universais e gerais que venham pretensamente direcionar a *práxis* no ato de ensinar e do aprender. Portanto, não é possível entender a Didática e suas relações com as tecnologias digitais, em tempos de pandemia, por apenas um ângulo ou por um corpo de teorias, *a priori*, que vá ditar a ação do professor. Por outro lado, esta não ocorre sem um campo de conhecimentos decorrente do processo de ensino e aprendizagem. É preciso levar em conta a sua complexidade e a sua multidimensionalidade, conforme Franco e Pimenta,(2016) no sentido de que o referido processo ocorre sempre em uma situação específica, em um determinado contexto histórico e social, o que vai requerer determinadas posições e conhecimentos para realizá-las mediante os objetivos propostos, compreendendo os vários componentes que influenciam e que são influenciados nesse processo. Tudo isso levando em conta o objetivo estabelecido, condições para sua realização e de acordo com as escolhas metodológicas, do que resultam avanços e/ou recuos no campo de conhecimentos, possibilidades (evidentes ou latentes) e determinados resultados. Trata-se de levar em conta as condições objetivas e os sentidos (pessoais) e significados (sociais) do momento, quer dizer, da situação em pauta, para que se obtenha um bom resultado no processo de ensino e aprendizagem, com origem no qual se revela a dimensão gnosiológica da Didática. O ponto de fulcro, neste passo, é a intenção que se estabelece para elaboração do conhecimento e ações para realizá-la, tendo como finalidade derradeira a aprendizagem do aluno em qualquer área e nível do ensino, inclusive nos cursos de pós-graduação.

É nesse sentido que não podemos, *a priori*, refutar, por exemplo, o uso das tecnologias digitais, pois, em si, ela não é nem didática nem antididática. Os objetivos estabelecidos para a disciplina, as condições objetivas, a própria ação do professor e a aprendizagem do aluno é que vão determinar se aquela disciplina foi didática ou não. O mesmo dizemos dos relatos. Eles, em si, não têm mérito ou demérito. O modo, porém, como são conduzidos em razão das necessidades e das circunstâncias objetivas, vão ser ou não uma excelente mediação didática para a aprendizagem do professor.

Foi esse o objetivo deste experimento: compreender as aprendizagens docentes como professora do Programa de Pós-Graduação da UECE, com origem na experiência ao ministrar a disciplina Teorias e Abordagens Investigativas sobre Formação Didática e Trabalho Docente em colaboração com duas colegas. Com arrimo nesse diálogo, cujos comentários foram bastante promissores em relação à aprendizagem dos alunos, demonstramos a dimensão gnosiológica da Didática, que consiste na reflexão entre o objetivo, a finalidade do ensino e a aprendizagem do aluno. Essa experiência deixa-nos asseverar que é preciso superar o preconceito de que o uso das tecnologias digitais é, em si, um mal. Esse preconceito rebaixa por demais a qualidade do ato de ensinar-aprender, principalmente nos cursos de pós-graduação. Os relatos desmistificam a consideração da Disciplina Didática como sendo essencialmente “um mostrar como fazer uma aula”, ou seja, como sendo um estabelecimento, *a priori*, de métodos e técnicas de ensino, o que moldaria o aluno, bloqueando a autonomia do seu aprender. Os elementos que nortearão a Didática serão muito mais as condições objetivas, os objetivos da

disciplina, as individualidades dos alunos, o seu grau de cognição em relação ao assunto da aula e sua visão de mundo, etc., requisitos que exigem fazeres didáticos diferentes. O importante é o seu alcance: a aprendizagem do aluno, sobretudo em tempos tão difíceis.

Por fim, apresentamos A modo de termo, mostramos no Quadro 3 um breve extrato das reflexões captadas, as quais originaram os desafios e perspectivas para a Didática e a mediação tecnológica em tempos de pandemia, articuladas às aprendizagens da Didática como senda de conhecimento.

Quadro 3 - Extrato das reflexões captadas

Evidências que marcam a didática em tempos de pandemia	
Desafios E Perspectivas	
Formação	O exercício didático dos professores; o ensinar e o aprender na sala de aula; a visão de mundo; os relacionamentos interpessoais; a reflexão; o saber científico; o planejamento de aulas; o fazer didático; a história de vida, a cultura das aulas; conhecimento da escola.
Práticas Pedagógicas	A reflexão; a escola como um espaço para pensar a Didática; a busca da relação teoria X prática; o cotidiano a partir dos saberes adquiridos; a busca de aproximação do conhecimento com a realidade; um olhar atento às necessidades da escola – comunhão entre os pares; o contato com a pesquisa; o movimento de chegada do novo /desejos; características pessoais; o diálogo; a interdisciplinaridade; a articulação com os projetos políticos dos cursos/IES
Desenvolvimento Profissional	As necessidades de trabalho; o vínculo à carreira docente; a busca de respostas para as inquietações – a constituição identitária; o amadurecimento intelectual/participação política; a busca da autonomia; a escolha profissional.

Fonte: Elaboração própria

O registro que compartilhamos possibilita fazer o convite para ampliação da discussão de Didática neste Gt, no âmbito das práticas metodológicas, e propor uma agenda de estudos que se constitua com base em análises de situações de práticas em tempos de pandemia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Contribuição da didática para a formação de professores: reflexões sobre o seu ensino. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 179-214.

CAVALCANTE, M. M. D. Prática Pedagógica, Cultura Escolar e Identidade Profissional: Reflexões com origem no habitus. In: **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores, a Sociedade**. ENDIPE, Livro IV. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 705 a 716. (Coleção Práticas Educativas).

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. Didática Multidimensional: por uma sistematização conceitual. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n.º. 135, p. 539-553, abr.-jun., 2016.

FREITAS, A. L. S. **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças piruetas e mascarados**. Belo Horizonte. Autêntica: 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 215-230.

SACRISTAN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas_. In: **Poiesis Pedagógica** - V. 9, N. 1 jan/jun. 2011; pp. 07-19.

SANTOS, B. S. Vírus: tudo o que é sólido desmancha no ar In: TOSTES, A; MELO FILHO, H. (org.). **Quarentena**: reflexões sobre a pandemia e depois; ilustração de Carlo Giambarresi. – Bauru: Canal 6, 2020. Recurso digital. – (Projeto Editorial *Práxis*).

VEIGA, P. A.; CASTANHO, E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas-SP: Papirus, 2000.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Trad.: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PARTE II

ELEMENTOS DA AÇÃO DIDÁTICA

1. SOBRE PLANEJAMENTO¹

INTRODUÇÃO

Iniciamos este tema com uma importante tarefa: refletir sobre o planejamento e sua importância para a prática docente, baseada no estudo de concepções e práticas, que expressam formas de concretização das ações norteadoras das tomadas de decisões do professor. Vamos nos debruçar sobre teóricos que subsidiam o ato de planejar, entendendo que não há neutralidade em sua prática cotidiana e que, por trás de qualquer ação, há um referencial que a fundamenta, mesmo que o professor não tenha consciência desse fato.

O conhecimento de bases teóricas e práticas do planejamento podem contribuir para o desenvolvimento de posturas coerentes, consistentes, indispensáveis ao processo de ensino e de aprendizagem que almejamos para o nosso aluno. Esses fundamentos teórico-metodológicos são, portanto, o foco que pretendemos alcançar com o estudo deste primeiro tema. Ou, em outras palavras:

O que representa para o professor e para o aluno criarem processos de planejamento, em que os dois, ao mesmo tempo, são sujeito e objeto das mudanças?

É possível planejar sem ideologias, referenciais teóricos e suas visões de mundo?

É possível projetar o futuro sem o conhecimento do presente?

¹ Texto reformulado para uso em sala de aula, de autoria das professoras: Maria de Jesus Oliveira e Maria Marina Dias Cavalcante em 2013.

INICIANDO A CONVERSA

O ato de planejar remonta à trajetória histórica da humanidade. É uma ação natural do ser humano visto que, em seu cotidiano, enfrenta situações que os levam a planejar suas ações diante da natureza e da sociedade. Nem sempre o planejamento é um ato formal. Ao acordar, começamos a desenvolver atos de planejamento, na medida em que organizamos as nossas tarefas e compromissos do dia-a-dia.

Por ser o planejamento uma atividade intrinsecamente humana, está ligado ao momento da prévia ideação, quando os indivíduos pensam previamente formas mais eficazes de executar suas ações, a partir de suas experiências.

Na condição de seres humanos, a nossa constituição comporta duas esferas: a biológica e a social. As funções biológicas se referem à funcionalidade orgânica das partes de nosso corpo, bem como à capacidade reprodutora e à atividade cerebral. A dimensão social se fundamenta nas relações sociais, culturais, espirituais, afetivas, entre os indivíduos e o mundo exterior, através de um processo histórico, mediado por idéias, visões de mundo, pensamentos, teorias e experiências.

É pela capacidade reflexiva que o ser humano desenvolve e aprimora sua compreensão sobre a realidade. O planejamento funciona nesse processo como organizador e disciplinador das ações do homem.

As experiências vivenciadas, resultantes das condições objetivas e subjetivas, ao passarem por um processo de reflexão, se desconstroem e se reconstroem. Com isso, a partir do planejamento, estabelecemos as possíveis conexões entre o pensar e o agir, a teoria e a prática, o conhecimento e a intervenção na prática social.

A realidade nos fornece elementos necessários e indispensáveis para pensar uma ação consequente, que imprima uma atitude transformadora. Porém, somos ciente do quanto esta apreensão da realidade é difícil em sua totalidade.

O homem primitivo, mesmo tendo pouco conhecimento da forma como funcionava a natureza e dos próprios condicionamentos sociais, procurava desenvolver formas de superação das barreiras naturais e dos obstáculos que se colocavam em sua existência biológica e social. Nesse estágio inicial, era totalmente responsável pelo seu pensar e pelo seu agir. Não havia separação entre o trabalho manual e intelectual. Através do trabalho, o homem procurava modificar os elementos da natureza, a fim de garantir a sobrevivência e a reprodução social.

À medida que o homem vai intervindo no mundo em que vive, e compreendendo-o, as barreiras naturais são amenizadas e, cada vez mais, a dimensão social (o ser social) vai se desenvolvendo. Mas isso ocorre em meio a conflitos determinantes, tendo em vista a existência de desigualdades econômicas, políticas e sociais.

O ser social sempre pensa sobre o seu fazer, suas pretensões, sonhos e outras necessidades e possibilidades criadas na relação com a natureza e com outros homens. O dia-a-dia do ser humano é um constante aprender, que possibilita pensar e decidir para alcançar seus objetivos. A ação de planejar faz parte de nossa existência humana. Pensamos e planejamos para realizar ações.

Historicamente, a existência de classes sociais distintas na sociedade possibilitou a constituição de uma camada de pessoas que têm tempo livre para pensar e produzir conhecimento, enquanto a grande maioria das pessoas é obrigada a trabalhar para produzir os bens necessários à

reprodução e conservação da sociedade. Isso ocorreu na Grécia e na Roma antiga, no sistema feudal e se aprofunda no Capitalismo, forma de organização social baseada na exploração dos trabalhadores pelos proprietários dos meios de produção.

Com o processo de industrialização, ou seja, a substituição da mão-de-obra camponesa e artesanal, sistema feudal pelo assalariado sistema capitalista, ocorre com mais clareza a separação entre o planejar e o executar, na medida em que os trabalhadores são despojados de seus meios de trabalho, passando a dispor apenas de sua força de trabalho para garantir a sobrevivência. Por isso, são obrigados a trabalhar para os capitalistas em troca de um salário, produzindo riquezas que são apropriadas pelos seus empregadores.

Essa ruptura entre o pensar e o agir, entre as funções de comando e de execução, além da profunda especialização do saber, originou a fragmentação do pensamento, imprimindo à sociedade novas formas de pensar e de agir, implicando uma clara distinção entre concepção e concretização, abrindo-se, todas as possibilidades para uma prática de planejamento tecnicista, em que, os técnicos detêm o poder de decisão e controle, enquanto a execução fica com outros.

Mas o planejamento tem avançado em vários setores da sociedade, ao longo do processo histórico. No campo educacional ele vem apresentando diferentes fases, concepções como formas da escola construir e reconstruir o seu processo de planejamento. Essas fases, como veremos logo mais, têm o suporte teórico e direção de cada momento e espaço histórico de sua manifestação no seio da sociedade. Serão abordadas aquelas que mais têm influenciado nossa prática educativa, dando-se destaque para o plane-

jamento na perspectiva crítico-reflexiva e coletiva como opção central do trabalho pedagógico, bem como para a realidade social em que vivemos.

Mesmo não tendo surgido propriamente no âmbito educacional, o planejamento é fundamental para a educação, pois diz respeito à formação humana, ao processo de elaboração, execução e avaliação das ações educativas.

O ato de planejar é condição básica nas atividades do educador, que requer assimilação teórica dos conteúdos, reflexão da própria experiência, análise do diagnóstico da realidade dos sujeitos envolvidos no processo, e das influências do entorno da instituição escolar.

AS BASES HISTÓRICAS, POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS PARA UMA PRÁTICA DE PLANEJAMENTO SIGNIFICATIVA

Já se faz presente em nossa prática pedagógica a compreensão da importância do planejamento como um instrumento político-pedagógico que possibilita intervenções transformadoras na realidade educacional. No entanto, esse entendimento não é um consenso entre os que fazem a ação educativa, provavelmente por toda uma longa história que o caracterizou como uma ação educativa mecânica e burocrática que pouco contribuía para o sucesso da aprendizagem dos nossos educandos.

Nessa direção, constata-se, no cotidiano de nossa prática que o processo de planejamento tem sido objeto de constantes indagações quanto à sua validade para o trabalho docente, seguindo-se de uma atitude de grande resistência para participar do momento de pensar, refletir a ação educativa e sistematizá-la em planos de curso, projetos de trabalho ou planos de aula.

Seria oportuno questionar porque essa atividade ainda vem sendo cercada de tantas falhas, incongruências, resistências e algumas vezes relegado ao segundo plano em nossas escolas. Sabemos, também, por que e como ela constituiu-se no instrumento capaz de dinamizar e facilitar o trabalho didático em nossos dias.

A busca de informações para essas inquietações nos levou a caracterização desse processo em alguns momentos de nossa história política, social, econômica e educacional, enquanto reflexo do ideário pedagógico subjacente à prática desenvolvida na escola.

Vamos fazer esse passeio em nossa memória?

Vimos anteriormente que a atividade de planejar é tão antiga quanto o homem, organizando e disciplinando sua ação buscando compreender e transformar a realidade. No entanto, a sua sistematização como processo que resulta da ordenação, interpretação e organização de situações específicas, surgiu a partir da emergência da ciência da Administração, no final do séc. XIX, com as contribuições de Taylor (1856-1915) e do francês Fayol (1841-1925), teóricos ligados ao mundo da produção (Vasconcelos, 2002).

A educação como prática social no seio da sociedade, não ficou à margem desse movimento. Ott (1984) aponta três grandes fases e/ou concepções da história do planejamento: a **fase do princípio prático** – de regulação das relações com a natureza e com os próprios homens; a **fase instrumental, normativa** – de construção de grandes quadros de referência com a finalidade de alcançar o desenvolvimento; e a **fase do planejamento participativo** onde consciência, intencionalidade e participação são os fundamentos mais marcantes.

O planejamento como princípio prático está relacionado à perspectiva tradicional caracterizando-se por sua finalidade explicitamente determinista. Era feito sem grandes preocupações formais, apresentando de modo geral duas categorias de organização: a dos objetivos e das tarefas. Os objetivos eram gerais, difusos, e quase sempre orientavam pouco na organização das tarefas. Com isso, entendia-se que o objetivo estava contido nas tarefas. A preocupação maior do planejamento era com as tarefas, embora, não se pensasse ainda nos passos ou estratégias da aula. Não se delineava o que se devia ensinar ou aprender de maneira delimitada. Importava pensar o conjunto das ações/tarefas. Sua explicitação e escolha eram feitas pelo professor, pois era unicamente ele quem selecionava e organizava a tarefa. Os alunos eram completamente excluídos.

Pode-se até afirmar que esse processo não era bem um planejamento e sim a elaboração de roteiro a ser rigorosamente desenvolvido em qualquer circunstância orientando o trabalho do professor. Neste sentido, existia uma estreita relação entre planejar e fazer acontecer. Os planos de aula eram feitos em fichas ou folhas de papel pelo professor. Era uma espécie de guias didáticos, sem ele o desenvolvimento da aula poderia até não acontecer. Anualmente, repetia-se o mesmo planejamento. As folhas de caderno amarelam com o tempo, pois o planejamento permanece intacto.

Nessa perspectiva de planejamento a ação educativa estava voltada para uma organização curricular centrada em um conjunto de disciplinas compartimentadas e de caráter livresco, cujos conteúdos eram dissociados da realidade do aluno, deixando intocado o modelo social vigente. A “grade” curricular era, assim, inflexível e fechada, consubstanciando um processo de imposição intelectual gerado pela “autori-

dade do saber”. O professor era centro dessa abordagem de ensino, o “provedor” desse saber, e o aluno, “tabula rasa”, um “consumidor” passivo desses conhecimentos, apreendidos por mera repetição, de forma superficial. O método adotado, o da transmissão-assimilação, realçava a repetição, a memória como fator preponderante à aprendizagem.

Em meados da década de 30, dentro do contexto da decadência da sociedade tradicional e ao lado da revolução industrial surge o Movimento da Escola Nova. O nascimento da grande indústria transformam muitas cidades em grandes centros urbanos e novas relações sociais se estabelecem, trazendo à tona: o êxodo rural, um novo papel da mulher na sociedade, o crescimento do trabalho infantil e a emergência de um novo princípio educativo, a atividade.

O impacto desse princípio na prática educativa impulsionou à rejeição a aprendizagem mecânica e formal e enfatizou o ensino e a aprendizagem voltada para os interesses e necessidades do aluno, embora, as raízes das desigualdades sociais permanecem sem discussão ou crítica.

Tem início uma polêmica discussão em torno do ensino na perspectiva não diretiva, dando-se destaque para a aprendizagem por meio da atividade pessoal do aluno, pela observação, reflexão, experimentação e mediante a resolução de problemas. Com isso, o educando ganha em autonomia intelectual e emocional, revelando nas situações de ensino-aprendizagem certa dose de iniciativa, curiosidade, criatividade, comunicação e autoconfiança. O centro dessa abordagem de ensino passa a ser o aluno, desempenhando papel ativo, participativo, agente da sua aprendizagem. Ao professor, especialista em relações humanas, cabe o papel de orientador, facilitador, criador de desafios para estimular a investigação do aluno (Martins, 2006).

Este movimento faz uma crítica ao plano de aula, previamente estabelecido como um roteiro a ser seguido. O planejamento passa a ser desenvolvido em torno de temas amplos, e ao professor cabia ter uma “visão geral” sobre o assunto a ser trabalhado e os passos a serem seguidos, determinados pelos interesses que surgissem em sala de aula. Pode-se dizer que havia até uma cooperação dos alunos no planejar.

Nos anos 1960-1970 do séc. XX, a indústria obtém grande expansão sob a liderança dos Estados Unidos. O modelo taylorista-fordista norte americano, baseado no controle extremo do tempo e do movimento das atividades dos trabalhadores, passou a determinar, também, a nova prática educativa, introduzindo a “pedagogia fabril”.

A pedagogia da fábrica transferida para a escola, através do tecnicismo educacional trouxe o planejamento instrumental, normativo, manifestando-se na prática educativa em seus princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

A escola passou a acreditar que com a organização do processo pedagógico, e nele o planejamento do ensino, solucionaria todos os problemas do ensino-aprendizagem, integrando o aluno ao meio social e trazendo produtividade para a educação escolar. Fica evidente, que mais uma vez, a articulação entre os fatores sociais, políticos, econômicos e o ensino não se concretiza devendo, este último, apresentar resultados imediatos para o mercado de trabalho.

O planejamento, agora o instrumental, torna-se uma ação neutra, fundada em aspectos formais e na especificidade de uma variedade de passos, elaborados a partir de uma listagem de verbos pré-determinados. Na orientação dessa prática, a escola através dos seus especialistas (supervisores, coordenadores, orientadores educacionais)

valorizava as atividades que promoviam o parcelamento do trabalho pedagógico. Os professores eram obrigados a ocupar parte significativa de seu escasso tempo livre para preencher formulários e mais formulários com objetivos educacionais gerais, objetivos instrucionais operacionalizados, conteúdos programáticos, estratégias de ensino, avaliação de acordo com os objetivos, etc.. O aluno deveria aprender exatamente aquilo que o professor planejara, reforçando a prática do ensino como mera transmissão, ou, no polo oposto, como instrução programada, módulos de ensino e o estudo por intermédio de fichas. Alguns professores ou técnicos se dedicavam exclusivamente a elaborar bons planos e, se sentiam realizados com isto.

Nessa abordagem, o centro do ensino-aprendizagem era o planejamento elaborado por um grupo de especialistas, estabelecendo a cisão entre concepção e execução, quem planeja e quem executa, entre teoria e prática. O professor passa a ser controlador, intermediário entre o planejamento e os alunos, um executor de tarefas. Ele não participa nem da concepção e nem do controle do seu trabalho. Quanto ao aluno, passa a ser um receptor responsivo, que executa tarefas prescritas no planejamento (Martins, 2006).

No bojo dessas propostas, em que as palavras de ordem são eficiência, produtividade e custo emergem as ideias acerca do planejamento estratégico.

Qual será o fundamento que justifica a introdução do planejamento estratégico na escola pública? Essa indagação nos remete a um exame criterioso das atuais tendências do planejamento no interior das instituições públicas, em meio às mudanças verificadas no seio do Estado, da economia e das políticas públicas, particularmente na educação.

No âmbito da escola pública, o planejamento estratégico foi e ainda vem sendo incorporado como tentativa de justificar a desobrigação da esfera pública com a educação, transplantando para ali modelos organizacionais postos em prática pelas empresas capitalistas. O discurso do planejamento estratégico se aproxima das tendências atuais na área da economia e das políticas públicas, que se caracterizam pela aplicação, pelos governos, de medidas neoliberais, como tentativa de minimizar as crises vivenciadas pelo sistema capitalista em todo o mundo. O neoliberalismo defende, sobretudo, a desobrigação do Estado em relação às políticas sociais, como educação, saúde, previdência, trabalho etc., visando ao fortalecimento da iniciativa privada.

Para obter aceitação frente à sociedade, que tanto resiste à implantação dessas medidas destrutivas dos serviços essenciais à população, o neoliberalismo, através de seus interlocutores oficiais, procura mesclar a desobrigação do Estado com um discurso de participação, eficiência e qualidade total. A introdução do planejamento estratégico nas escolas públicas, cujas ações são direcionadas pelos seus gestores, se dá a partir da defesa de “novas” formas de gestão, mas acaba reproduzindo a lógica e os interesses do mercado. Um exemplo é a “monumental” propaganda do “amigo da escola” e da prática do voluntariado, cuja real intenção é manter a situação de descaso com a educação e isentar o Estado de suas obrigações com a realização de concurso público e respeito aos direitos sociais.

Na esfera das escolas públicas, o planejamento estratégico aparece sob a forma de parcerias, acordos com organismos internacionais, voluntariado e uma série de

outras medidas sob a denominação de metas a alcançar, como missão, descentralização, participação, autonomia, flexibilidade, em sintonia com as tendências atuais de desobrigação do Estado com a educação.

Como nos esclarece Veiga (2001, p. 48):

Os teóricos do modelo empresarial afirmam que a qualidade deve estar ligada à *missão* da escola, e que toda a escola deve ter a missão de fazer com que o produto educativo dele decorrente tenha qualidade total. E que esta, para se viabilizar, precisa contar com a participação de todos no desenvolvimento da ação, lançando mão inclusive do mecanismo de cooptação para a realização de parceria.

A autora continua sua análise acrescentando que esta prática de planejamento privilegia a sofisticação técnica dos instrumentos diversificados utilizados e construídos pelos órgãos centrais da educação; à separação entre os que pensam (dirigentes e especialistas) e os que executam (os professores) a ação educativa; e a manutenção do status quo. Logo, valoriza o burocrático, o técnico, sem nenhuma reflexão consequente a cerca das possibilidades de transformar as concepções de sociedade, escola e homem vigentes.

Este modelo tático inicialmente se relacionou a empresas privadas. Atualmente está sendo adotado em instituições públicas. As escolas não ficaram fora do movimento. As particulares adotam e justificam esse modelo, vez que são verdadeiras empresas educacionais, onde o ensino é tratado como uma mercadoria a ser vendida por determinada quantia, e os alunos, os clientes. Portanto, é a expressão máxima da mercantilização do ensino, sendo inteiramente oportuna a introdução do planejamento estratégico, tendo em vista que responde às necessidades atuais do capital, na área educacional.

No final da década de 70, concomitante ao ideário da concepção de planejamento tecnicista, tem início uma séria de críticas a grande valorização dada à dimensão técnicas de ensino em detrimento às dimensões política e humana do ato educativo. Configura-se um importante momento histórico marcado pela abertura política do regime militar instalado em 1964 e pelo acirramento das lutas de classe no país.

Desse modo, ganham corpo nos anos 80, no âmbito educacional, as discussões acerca das questões educacionais no que diz respeito à forma de ensinar, de planejar, da interação entre professor e aluno, compromisso político com as “camadas populares”, transformação social, unidade teoria e prática. Aprender passa a ser concebido como um ato de conhecer a realidade pelo processo de compreensão, reflexão, crítica, nela intervindo. O aluno passa a ter direito à voz e a apropriação do saber científico e universal. O domínio dos conteúdos passa a ser indissociáveis do contexto social do aluno e o caminho que possibilitará a grande maioria da população participar efetivamente nas lutas sociais por melhores condições de vida. Com isso, as preocupações no decorrer do processo do planejamento deslocam-se fundamentalmente para as formas de apropriação crítica e ativa dos saberes, as quais deverão ser pautadas no levantamento e confronto entre a experiência social de alunos e professores e os conhecimentos a serem trabalhados, na problematização, na análise e na síntese das aprendizagens realizadas. Este saber-fazer, antes nas mãos dos “especialistas”, precisa ser exercitado pelo coletivo da escola, em especial na sala de aula, pelos educadores e educandos, passando-se a valorizar a construção, a participação, o diálogo, o poder coletivo local, a formação da consciência.

É neste contexto que o planejamento participativo escolar é considerado uma ferramenta vitalizante e geradora de mudanças no processo pedagógico e político do ato de ensinar. Com ele pretende-se superar os modelos tecnicistas, que isolam as práticas docentes de um contexto mais amplo, por realçar com maior intensidade a participação democrática dos sujeitos envolvidos no processo educacional e defesa das decisões coletivas.

Instiga a intervenção pedagógica no contexto escolar na perspectiva de transformação, de questionamento das bases conservadoras do planejamento e na inversão das relações estabelecidas. Nesse sentido, o planejamento participativo prima pelas relações horizontais e opõe-se à forma autocrática e dominadora exercida por modelos conservadores.

Sendo a democracia participativa uma necessidade histórica, na qual a participação, seja individual ou coletiva, aponta para uma intervenção ativa no processo de tomada de decisões, ancoramo-nos nas idéias de Gandin (1988:80), para reforçar o ideário de democracia participativa.

No interior da escola, a participação se coloca hoje, e como em mais do que toda sociedade, desejada, sinal dos tempos. A grande tendência é a democracia representativa em que o elemento fundamental é o voto: busca-se a democracia participativa em que o poder esteja realmente distribuído e em que a representatividade nasça dos grupos e se realize como uma tarefa que qualquer um exercerá dentro do grupo, na medida em que for necessário.

Planejar de forma participativa é apostar numa prática intencionada combinando experiência, reflexão, partindo da diversidade para chegar à unidade, ao respeito pelo outro, às suas diferenças, aos “mundos” em que professores e alunos se constroem e se reconhecem como sujeitos.

Entretanto, precisamos ficar atentos aos discursos de participação para não reduzi-lo ao palavreado vazio sem efetivação nas relações estabelecidas no interior da escola. Esse discurso pode se tornar muito perigoso, pois pode ser utilizado com o objetivo de mascarar a realidade, limitando a participação somente ao que foi expresso em documentos e registros, sem que os sujeitos do processo educacional tenham reais condições de mudar as coisas.

O processo de planejamento participativo é definido como uma atividade caracterizada pela inserção de todos os membros da comunidade escolar, num processo global, para solução de problemas comuns. Essa perspectiva de planejamento de ensino exige uma postura dialógica, e, sobretudo, de consciência crítica da realidade. E que a ação de planejar implica na necessidade de se priorizar a busca da unidade entre teoria e prática; partir da realidade concreta e estar voltado para atingir as finalidades da educação básica definidas no projeto coletivo da escola, no reconhecimento da dimensão social, política, histórica e humana do trabalho docente.

Desse modo, ultrapassa o caráter instrumental meramente técnico, e adquire a condição de conferir materialidade às ações politicamente definidas pelos sujeitos da escola. É uma ação comprometida, pensada, intencional.

É preciso iniciar as pessoas em novas vivências, experiências da vida social, em metodologias participativas, estimulando relações solidárias, participando intensamente do planejamento em todos os momentos e aspectos decisórios.

Fica assim claro que esta abordagem de ensino rompe com o planejamento como princípio prático e o instrumental, normativo das duas concepções anteriores, deslocando-se para a práxis social, e a questão central está na relação dialética da *compreensão-transformação*.

Trilhado o percurso do processo de planejamento no decorrer da história educacional brasileira, revisitada nosa prática educativa a partir de uma atitude crítico-reflexiva do nosso jeito de fazer o ato de planejar à luz dessa caminhada, e sabendo-se que tais práticas podem conviver na mesma realidade, no mesmo sujeito, poderemos nos questionar: E aí, qual concepção adotar?

PLANEJAMENTO NORMATIVO		PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO	ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS	
PLANEJAMENTO PRÁTICO	PLANEJAMENTO INSTRUMENTAL		NORMATIVO	PARTICIPATIVO
Início da Indústria Década de 1950	<i>Industrialização – Déc: 1960 e 1970.</i>	<i>Denúncias e anúncios na prática educativa Década de 1980</i>	<i>Fatores de contexto:</i> • <i>Mundo dicotômico</i>	<i>Fatores de contexto:</i> • <i>Processo interativo</i>
Planejamento circunstancial: • Objetivos gerais Tarefas	<i>A educação – fator desenvolvimento Concepção behaviorista</i>	<i>Planejamento em transformação – a aprendizagem se dá na ação</i>		
Âmbito do professor e das hierarquias superiores	<i>O planejamento: organizador do ensino – sucesso do aluno</i>	<i>Novas experiências de ensino - concepções libertadoras e emancipadoras.</i>	<i>Pressupostos</i> • <i>Imutabilidade da realidade captada pela objetividade e racionalidade.</i>	<i>Pressupostos</i> • <i>A realidade é vista como processo dialético.</i>
Exclusão dos alunos no processo.	<i>Professor - detentor de conhecimentos e valores</i>	<i>Abrem-se espaços para análise e reflexão na ação educativa.</i>		
Não se delineava caminhos - A experiência era o que importava.	<i>Orientações humanistas baseada em colocações behavioristas</i>	<i>Professor mediador da prática educativa</i>	<i>Bases científicas</i> • <i>Conhecimento é, é certa.</i> • <i>Ênfase Conceitual</i> • <i>Busca-se eficiência e eficácia</i>	<i>Bases científicas</i> • <i>Conhecimento é construído, trabalha-se com a incerteza</i> • <i>Ênfase Conceitual</i> • <i>A ênfase no desenvolvimento da consciência.</i>
Experiências de ensino não diretivo: • Definição de temas gerais. Orientações dependiam dos interesses do grupo.	Objetivos operacionalizáveis e verificáveis Conteúdos definidos em suas relações de: • Complexidade • Pré-requisitos • Dependência	O planejamento parte do caminhar do grupo: • Não há solução antecipada; • O processo é construído; • Baseia-se no saber e experiências do grupo.		

Não temos nenhuma dúvida ao afirmarmos que a ação educativa está a exigir uma prática de planejamento na perspectiva participativa, logo, crítica, coletiva, contextualizada e significativa. Nesse sentido, os tópicos que se seguem, neste tema, estarão voltados para uma melhor caracterização desse processo.

CONCEITOS DE PLANEJAMENTO NUMA PERSPECTIVA PARTICIPATIVA

Há uma gama de conceitos sobre o planejamento. Dentre eles destacamos algumas formuladas por estudiosos da área:

O planejamento é um processo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas de busca de alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisões (Libâneo, 1992).

Planejar é tentar intervir no vir-a-ser, antever, amarrar ao nosso desejo os acontecimentos no tempo futuro. Para isto, é preciso conhecer o campo que se quer intervir, sua estrutura e seu funcionamento. (Vasconcelos 1989).

Planejamento é uma práxis determinada considerada em suas ligações com o real, na definição concretizada de seus objetivos, na especificação de suas realizações. É a intenção de uma transformação do real, guiada por uma representação do sentido desta transformação, levando em consideração as condições reais e animando uma atividade (Castoriades, 1995:97).

Planejar não é um processo estático, mais dinâmico, em que podem ser redefinidos os objetivos, reorganizados os meios e recursos, modificadas as estratégias de ação, mas isto só quando são observadas e constatadas certas incongruências na sua estrutura. (Menegolla 2002)

Planejamento participativo [...] forma de trabalho comunitário que se caracteriza pela integração de todos os setores da atividade humana, numa ação globalizante, com vista à solução de problemas comuns. Essa forma de ação implica numa convivência de pessoas que discutem, decidem, executam e avaliam atividades propostas coletivamente. A partir dessa convivência, o processo educativo passa a desenvolver mais facilmente seu papel transformador, pois, à medida que discutem, as pessoas refletem, questionam, conscientizam-se de problemas coletivos e decidem-se por se engajar na luta pela melhoria de suas condições de vida. (Lopes, 1996, p. 45)

Como vemos, o planejamento principia com a explicitação da compreensão da realidade e da proposição de intenções com relação a ela, efetivada a partir do exercício coletivo, comungando a multiculturalidade presente na escola e sala de aula, na busca de propostas aceitas ou admitidas, debatidas e de interferências transformadoras da realidade. Inicia-se bem antes do encontro com o aluno. É, como se costuma dizer, arrumar a casa para receber os convidados.

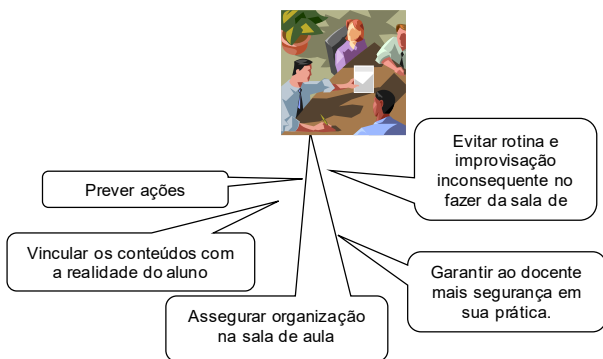
A análise dos conceitos supracitados nos faz inferir, ainda, que o ato de planejar é uma atividade processual, dinâmica que contribui para mediar, pensar, refletir e agir. Projeta, organiza, contextualiza e sistematiza a prática educativa, interligando teoria e prática. É uma atividade viva, contínua, estando permanentemente marcado pela avaliação e reflexão, de modo a revisar o que fazemos e o que precisamos fazer para atingir os objetivos propostos. Por tudo isso é um ato decisório, portanto, político, pois exige escolhas teóricas e metodológicas (Farias, 2008).

Planejar nessas dimensões é acreditar em reais possibilidades de construção de uma prática participativa consequente, superando a mera formalidade de realizar

o planejamento em atendimento às exigências da escola. Também não podemos, em nenhuma hipótese, cair no reducionismo de restringir o ato de planejar a simples elaboração de planos de trabalho ou projetos.

Muitas vezes ele vem carregado de angústias, dúvidas, ousadias e inquietações. Mesmo assim, é um processo indispensável à construção do conhecimento e tem por finalidade principal facilitar e orientar o trabalho dos profissionais da escola e, em especial, do professor em sala de aula, cuja gestão é recheada de imprevistos e de situações complexas que se apresentam permanentemente. Por isso, planejar e agir podem extrapolar as previsões feitas pelo professor, numa demonstração de que o planejamento não é rígido, individual e imutável, mas flexível, coletivo e dinâmico, devendo ser revisto a qualquer momento do processo educativo. O professor tem a responsabilidade de coordenar o desenvolvimento de seu trabalho e necessita compreender com clareza cada uma de suas fases (planejar, executar, avaliar), para exercer seu ofício de forma competente, sem separá-las, como propõe a concepção instrumental/normativa.

As formulações dos estudiosos citados nos advertem para a importância do planejamento na nossa prática docente, a qual podemos explicitá-la melhor a partir do questionamento: planejar para quê?



Fonte: elaboração própria.

O professor, ao educar, reflete sobre seu caminhar. Entretanto, é necessário superar a prática fragmentária do planejamento, na qual se separa o ato de planejar do ensinar e avaliar.

MOMENTOS DO PLANEJAMENTO DE ENSINO NUMA PERSPECTIVA PARTICIPATIVA

Diferentemente de uma visão fragmentada de planejamento, os momentos diagnosticar, planejar, executar, avaliar e (re) planejar fazem parte de um processo dinâmico e contínuo, em que cada um deles descritos e analisado pelo mesmo movimento dialético que constitui o seu processo.

Esse processo revela que planejar, executar e avaliar estão intrinsecamente relacionados, contribuindo, portanto, para reduzir a distância entre o pensado e o realizado. Nessa perspectiva, podemos afirmar que o planejamento comporta o diagnosticar, o executar, o avaliar e o (re) planejar, ou seja, cada ação proposta deve estar sujeita aos cinco

momentos do processo, na busca de sempre adequá-lo às necessidades educacionais, aos interesses e às motivações dos seus usuários.

A ação educativa se configura, assim, como uma experiência processual, aberta e criadora, carregando também um quantum de imprevisibilidade, que precisa ser gestada pelo docente no contexto escolar e em sala de aula.

A análise do projeto político-pedagógico fruto da organização coletiva do trabalho escolar, a reflexão acerca de planos anteriores, avaliando os possíveis acertos e erros do trabalho desenvolvido, o estudo de alguns livros didáticos e o levantamento do conhecimento dos educandos com quem vamos trabalhar são ações característica do diagnóstico da realidade sobre a qual iremos intervir que se colocam contrárias à ideia de um planejamento rígido, imutável e usado como camisa de força na ação docente, engessando a realidade e que, por sua vez, reforçam a ideia de dinamicidade e de movimento constante na prática do planejamento.

A prática pedagógica e dentro dela o ato de planejar é uma teia de relações sociais em que os sujeitos interagem no processo de aprendizagem, sinalizados por momentos inusitados que fogem muitas das vezes das intenções inicialmente pensadas para o momento do planejamento, fundamentando-se assim a necessidade do diagnóstico.

Com base nos dados levantados no diagnóstico vamos para o planejamento, momento propriamente dito da explicitação de sua estruturação nos elementos constitutivos do processo de ensino: os objetivos educacionais que pretendemos alcançar; os conteúdos de ensino a serem trabalhados; a metodologia a ser vivenciada; os recursos de ensino necessários às ações definidas; e a avaliação da aprendizagem pensada.

E o professor em sua função de mediar às ações organizadas para serem agora executadas, esta sujeito a enfrentar situações inusitadas no âmbito de sua sala de aula, espaço por excelência de sua prática pedagógica. Nesse contexto, então, o professor precisa exercer sua criatividade e outras habilidades para conduzir o processo de ensino-aprendizagem com flexibilidade e em consonância com as reais situações instituídas pelo ambiente escolar.

Após a execução chegamos ao momento da avaliação do planejado, enquanto uma retomada do planejamento em seu todo, uma vez que o processo de avaliação vem perpassando o ato de planejar desde o diagnóstico, passando pela execução, por ocasião do enfrentamento das situações não previstas, culminando com este instante de análise das condições de seu desenvolvimento, dos resultados da aprendizagem dos alunos e do desempenho do professor. Ações que nos remeterão ao replanejamento, momento de reflexão da prática educativa desenvolvida, para refazer as experiências passadas à luz das novas teorias e ideias do presente.

Não podemos cair no modismo de incorporar tendências, teorias que não conhecemos com profundidade em nossa prática pedagógica, só para satisfazer o ego de quem às elaboram ou de quem as adota como modelo.

Refletir sobre a ação planejada é rever o momento de aproximação ou distanciamento entre as intenções e as realizações presentes na seara do agir pedagógico no contexto da sala de aula. A reflexão na e sobre a ação se constitui um momento de autocrítica, permitindo ao professor desfazer, refazer e ampliar sua possibilidade de realização, desenvolvendo o movimento dialético na ação pedagógica.

Não é demais recomendar que a cada momento do processo de ensino-aprendizagem convém que o professor

realize registros sobre novos conhecimentos e novas experiências, no plano de ensino. Deve também criar e recriar sua prática didática, mediada pela consciência crítico-reflexiva. Isso enriquece seu agir profissional e faz adquirir maior segurança em sua atuação docente.

Essas práticas estimulam o exercício da reflexão, para o professor reorganizar as atividades de sala de aula.

Toda ação ocorrida no contexto da sala de aula vincula-se à totalidade das relações sociais em que a prática pedagógica se insere. Portanto, o planejamento é um ato político que provoca atitudes pedagógicas, técnicas, políticas e humanas. É a objetivação do agir do professor, baseado em suas concepções sobre educação, aprendizagem, planejamento e tudo que envolve o processo de gestão de aula. É necessário avaliar, repensar a prática pedagógica, possibilitando assim uma tomada de consciência entre o que se pensa, que pode estar circunscrito no planejamento ou não, e o que se faz.

Fica, assim claro, que na ação de planejar o professor deve compreender a realidade como algo em constante movimento, não podendo o seu planejamento se impor diante do dinamismo da mesma, sob pena de engessar a história que se desenrola no interior das salas de aulas, fundada nas relações sociais e no processo de interação entre seus sujeitos.

Desse modo, um olhar, um pensar e um fazer diferentes na ação de planejar devem apontar para uma organização do trabalho educativo que comporte novas práticas político-pedagógicas com a intervenção crítica do sujeito na realidade, dotando-o de uma formação sólida, crítica, produtora de saberes e habilidades.

É nesse sentido que julgamos oportuno refletir as sábias palavras de Martin Luther King:

É melhor tentar e falhar
 Do que se preocupar e ver a vida passar
 É melhor tentar, ainda que em vão,
 Do que sentar-se fazendo nada até final
 Eu prefiro na chuva caminhar
 E em dias tristes em casa me esconder
 Prefiro ser feliz, embora louco,
 Que em conformidade viver

É, professor, esses versos nos convidam a ousar, fazer diferente, não ter medo de ariscar. Você, com certeza, concorda com a visão do autor, um exemplo vivo dessa ousadia, que não se conformou com o determinismo histórico, pelo contrário, não só fez, mas marcou a História.

O professor, como protagonista deste ato, necessita ter em mente os saberes necessários para alicerçar sua prática docente. É, portanto, indispensável ao professor ter clareza dos conteúdos, objetivos, fins, valores, procedimentos metodológicos e avaliativos, fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos e sociológicos da prática educativa que vai desenvolver junto aos seus alunos. Além desses elementos essenciais do ato do planejar, o professor deve se apropriar do projeto político-pedagógico da instituição escolar em que trabalha tendo em vista a apreensão do concreto. Daí a importância de iniciar o período letivo com um diagnóstico, momento por excelência em que professor e alunos se debruçam sobre a real situação em relação a tudo que envolve o processo de aprendizagem, para sobre esse diagnóstico assentar os elementos do planejamento anteriormente explicitados e só então estabelecer os acordos de convivência grupal, feitos no primeiro encontro entre o docente e os discentes.

Sendo assim, é recomendável refletir sobre o pensamento de Paulo Freire:

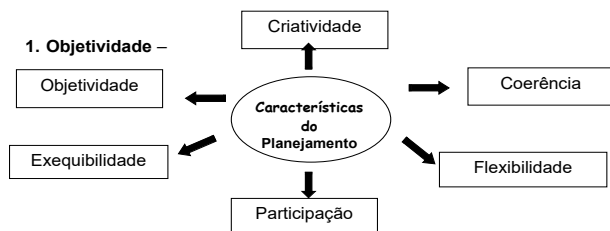
“O educador é como um maestro que rege uma orquestra. Da coordenação sintonizada com cada diferente instrumento, ele rege a música de todos. O maestro sabe e conhece o conteúdo das partituras de cada instrumento, e o que cada um pode oferecer. A sintonia do maestro com cada um e com todos é o que possibilita a execução da peça pedagógica. Essa é a arte de reger as diferenças, socializando os saberes individuais na construção do conhecimento generalizável e para a construção do processo democrático”.

O planejamento, como vimos, é uma ação presente na vida do ser humano e também um instrumento importante para o professor, por lhe oferecer pistas para melhor organizar a gestão de sala de aula. Vale a pena enfrentar o desafio da sala de aula com um bom planejamento.

O que isso significa?

Todo planejamento, quando bem estruturado além de primar pela participação dos sujeitos envolvidos, no sentido de potencializar o processo dialógico, problematizador, através de opiniões e representações acerca da temática em foco, deve também apresentar algumas características fundamentais para que tenha força material para sua objetivação no contexto.

Características desejáveis para um bom planejamento



O planejamento deve ser sucinto, claro e compreensível. Apresentar as pretensões com poucas palavras e com palavras adequadas.

1. Criatividade – habilidade indispensável na ação de planejar, pois realça o potencial dos seus planejadores, professores e alunos, dinamizarem a realidade em que a prática docente se fará presente.

2. Coerência – A expressão formal do planejamento participativo precisa revelar uma relação de cooperação mútua entre os elementos constitutivos do plano: objetivos, conteúdos, metodologia, recursos, tempo e avaliação. É imprescindível a unidade entre esses elementos. Podemos afirmar a importância das atividades selecionadas em função dos objetivos, conteúdos e recursos, destes com o tempo suficiente à concretização do previsto e sua avaliação, e ainda com a finalidade de reorganizar a prática pedagógica reflexiva.

3. Flexibilidade – A função do planejamento participativo é a orientação do trabalho a ser realizado. Porém o seu desenvolvimento deve comportar flexibilidade e possíveis intervenções que o professor e os alunos necessitem realizar a partir das circunstâncias fora do previsto, que se lhes apresentem, contemplando sempre, em primeiro lugar, a realidade dos alunos.

4. Participação – Uma característica importante para assegurar a efetivação do planejamento participativo é superar a dicotomia entre quem pensa e quem faz. A participação de todos com seus saberes, experiências, propostas, com sua consciência crítica, com sua adesão e ação é indispensável e facilita o compromisso e a responsabilidade da construção de um processo que se pretende proveitoso para todos e transformador da realidade.

5. Exequibilidade – Um planejamento fácil de ser cumprido. Um plano exequível é aquele que é possível de ser realizado, por ser, adequado à realidade da escola, dos professores, dos alunos, compatível com as condições e materiais didáticos.

A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO COLETIVO NA AÇÃO DE PLANEJAR

O trabalho coletivo na perspectiva do planejamento participativo, à primeira vista comporta inúmeras compreensões como: planejar atividades em conjunto; trabalhar diversas disciplinas em um dado projeto de trabalho. Nossas ideias vão se ampliando a partir de estudos realizados e de atividades assumidas no contexto em que estamos inseridos. O trabalho coletivo considera uma multiplicidade de relações tecidas pelos que fazem a escola – diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, conselho escolar, representantes da comunidade - e pelas determinações, cujo alcance vão para além de seus muros, vinculadas ao seu papel social, como por exemplo: assegurar o acesso, permanência e progressão do aluno na escola, e a melhoria da qualidade do ensino.

Como vemos, esse trabalho supõe mais que a existência de profissionais fazendo suas atividades lado a lado. Exige a interação, o compartilhar, o respeito, a habilidade de lidar com o outro em suas múltiplas dimensões, enfim, pressupõe a definição, por esses educadores de pontos de partida e de chegada, comuns no fazer escolar.

Desta forma, construir um trabalho coletivo coerente, articulado na escola é tarefa ousada, que implica persistência, empenho e crença naquilo que se quer realizar.

Daí falar-se em construção do trabalho coletivo, porque não se trata de algo dado, mas conquistado a médio e a longo prazos, com a disponibilidade de cada uma das pessoas envolvidas no cotidiano escolar.

Não é difícil inferirmos, a partir dos estudos empreendidos até aqui, que essa conquista é resultado de um processo de planejamento mais amplo, cujo fruto é a elaboração da Proposta Política Pedagógica da Escola.

É o coletivo que opera a mudança e implementa as diretrizes educacionais. O planejamento em educação faz sentido quando elaborado com a participação de todos, coletivamente, em meio ao contexto social em que ele se encontra inserido, constituindo-se o instrumento privilegiado da sistematização das ações a serem realizadas na ação educativa.

O coletivo da escola, nesses momentos, lida com vários desafios fundamentais, na medida em que discute, reflete, debate sobre alguns dos elementos curriculares básicos: educador, aluno, escola, material didático, condições de trabalho, sociedade, objetivos, conteúdos, métodos de ensino e avaliação, dentre outros.

Por ser heterogêneo, o coletivo é passível de apresentar divergências, conflitos, característica natural de um grupo. Sabemos que a prática dos, a nossa própria prática, está marcada por elementos das diferentes tendências da educação. Portanto, não é fácil trabalhar coletivamente, mas precisamos aprender.

Vejamos o que o poema abaixo versa sobre a ação coletiva.

Um galo sozinho não tece uma manhã:
Ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito com ele

E o lance a outro; e de outros galos
 Que apanhe um grito que um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo
 para que amanhã desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.
 E se encorpando em tela, entre todos.
 E se erguendo tenda, onde entre todos,
 se entretendo para todos, no toldo
 (a manhã) que plana livre de armação
 A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
 que, tecido, se eleva por si: luz balão.
 Poema de João Cabral de Melo Neto

Pense nesse poema como um elemento impulsionador na construção de um amanhã diferente, edificado pelo trabalho coletivo. O planejamento participativo não pode ser utilizado para mascarar uma realidade ou impor soluções contrárias aos interesses do coletivo. O planejamento precisa ser elaborado por aqueles que irão de fato concretizá-lo, para não legitimar a dicotomia entre o pensar e o fazer.

Isso significa dizer que o planejamento participativo é considerado um instrumento social, pedagógico e político, recebe influência das determinações sociais, histórias de vidas dos sujeitos envolvidos e, sobretudo, de sua elaboração contextual, não sendo, portanto, um elemento inocente, neutro de propostas desinteressadas.

O planejamento participativo está implicado em relações de poder, pois transmite visões particulares, interessadas, vinculadas a formas específicas de organizar e gestar o processo de sala de aula.

Os problemas emergentes da sociedade penetram no interior da escola, e o professor deve protagonizar e mediar, também, questões atuais, como a fome, a miséria, a violência, a desigualdade social e outros problemas.

Grandes são os desafios impostos à realização do planejamento participativo, que contemple as várias disciplinas inclusas no mapa curricular, na perspectiva de totalidade.

Nesse sentido é importante a clareza com relação a algumas das dificuldades que enfrentamos na realização do trabalho coletivo na escola:

- A questão do individualismo, presente não só na escola, mas na sociedade como um todo.
- A formação fragmentada dos nossos profissionais da educação nos próprios cursos de educação inicial e continuada.
- Desprendimento de práticas, valores, crenças e hábitos tidos como verdadeiros, evidentes ou impossíveis de serem modificadas.
- Desprendimento de práticas, valores, crenças e hábitos tidos como verdadeiros, evidentes ou impossíveis de serem modificadas.
- Confiança que permite a coragem de expressar os próprios desejos, as próprias dúvidas e os próprios medos.
- Falta de compromisso, respeito, espírito de cooperação e ousadia.
- A desarticulação das orientações e acompanhamento dos órgãos responsáveis pelas diretrizes gerais do ensino.
- A falta de clareza dos educadores da situação de sua escola: problemas, causas desses problemas e contexto no qual se manifestam.
- A pequena carga horária, em alguns casos, inexistência, de momentos para um trabalho de articulação dos educadores da escola, com o exercício da troca de experiência.

- A falta de tempo e espaço para a necessária reflexão e discussão da própria prática.
- A estrutura da carreira, a jornada de trabalho, a estrutura e gestão escolar.
- A valorização das tentativas de construção de experiências coletivas.
- A falta de vivência de uma construção metodológica que propicie a todos a atuação como protagonista, sujeito ativo no processo de identificação, análise e reflexão dos problemas e elaboração de propostas para a sua superação.

Considerando sua prática educativa; que outras dificuldades você enfrenta na concretização de um planejamento participativo, coletivo?

Embora não seja fácil, num país em que não se tem clareza política, econômica e, conseqüentemente, educacional, esse argumento não deve ser motivo para a escola deixar de desenvolver um trabalho educativo em que o planejamento, na perspectiva participativa, é sem dúvida a “pedra de toque”.

A força motriz do professor reside em seu exemplo, coerência entre seu discurso e sua prática, desenvolvendo suas habilidades humanas e o compromisso com o coletivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO I. **Formação reflexiva de professores:** estratégias de supervisão. Portugal, Porto Editora, 1996.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Paradigma da complexidade:** metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CASTORIÁDES, C. **A instituição imaginária da sociedade**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

FARIAS, M. I. et. al. **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. Fortaleza: Liber, 2008.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da Educação**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

FREIRE, P. **Uma educação para liberdade; textos marginais**. Porto Dinalivro, 1974.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

GANDIN, D. **A Prática do Planejamento Participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos de campo cultural, social, político e Religioso e governamental. Petrópolis: vozes, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LOPES, O. A. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica da educação. IN: VEIGA, Ilma Passos (coord.). **Repensando a didática**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

MARTINS, P. L. O. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, I. P. A. (org). **Lições de Didática**. Campinas: Papirus, 2006.

MENEGOLLA, M.; SANTAZNA I. M. **Porque planejar? Como planejar?** 3º ed. Petrópolis, R. J, Vozes, 1995.

OTT, M. Planejamento de aula: do circunstancial ao participativo. In: Planejamento e participação. **Revista de educação da AEC**, n. 54. Brasília, 1984.

PESSOA, F. **O guardador de rebanhos**: Mensagem. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003. (Coleção A obra prima de cada autor).

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico. São Paulo: Editora Libertad, 2002.

VEIGA, I. P. (org). **As dimensões do projeto político pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001.

2. PLANO DE AULA: CONSTRUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO¹

INTRODUÇÃO

O entendimento que trazemos sobre a temática como o lugar para realização da atividade de Construção do conhecimento na escola é a sala de aula. Para tanto iniciamos refletindo com Massetto que compreende “a sala de aula, como um espaço e com-vivência. Dessa forma, entendemos que se possa criar o desequilíbrio necessário para se reformular o espaço de sala de aula: seu clima, seu dinamismo, sua transformação em um ambiente de vida, fecundo de aprendizagem e satisfação.

Para vivê-la em toda sua riqueza o plano de aula se faz um elemento fundante desta atividade pois trata-se do instrumento de organização das atividades pedagógicas do professor para serem desenvolvidas em uma determinada aula ou conjunto de aulas.

DESENVOLVIMENTO DO TEMA

O plano de aula tem por objetivo principal prever as ações a serem realizadas no cotidiano da sala de aula, enquanto nível de maior detalhamento da prática docente. A partir dele, os atos educativos realizados tanto pelos alunos como pelo professor poderão ter muito mais organicidade, significação, consistência e articulação. Funda-

¹ Texto reformulado para uso em sala de aula, de autoria das professoras Maria de Jesus Oliveira e Maria Marina Dias Cavalcante em 2013.

menta-se em referenciais teórico-metodológicos e curriculares, no PPP da escola, no plano de curso, no projeto de trabalho em desenvolvimento e no repertório de saberes, de que o professor dispõe, refletindo, desse modo, a dinâmica da realidade.

No processo de elaboração do plano de aula, como já vimos até aqui, o diagnóstico da realidade e suas circunstâncias são caminhos para se chegar ao aluno real, seus interesses, seu nível de desenvolvimento (cognitivo e sócio-afetivo), as experiências já vivenciadas, ou seja, sua história de vida pessoal, valores, sonhos e projetos pessoais. Na apreensão dessa realidade, o professor passa a ter presente o contexto em que o mesmo está inserido a escola, sua comunidade e a sociedade, pois toda aprendizagem ocorre num determinado contexto, numa determinada realidade.

Embasado nos estudos dessa temática e em nossa própria prática, estamos assumindo como elementos constitutivos do plano de aula: temática, tempo, objetivos educacionais, conteúdos de ensino-aprendizagem, metodologia, recursos de ensino e avaliação. É um jeito de se fazer um planejamento de aula, sobre o qual passaremos a tecer algumas considerações acerca de cada um dos elementos citados, num convite a uma reflexão coletiva do modo como pensamos/fazemos essa atividade, a qual não deverá ser burocrática e repetitiva, ou seja, resposta a uma exigência meramente administrativa.

TEMÁTICA

Essa definição dar à aula a base para o desenvolvimento do projeto de trabalho em andamento ou o planejamento elaborado para o ano letivo. É a ocasião em que da-

mos início ao exercício de uma habilidade de fundamental importância na prática docente, a delimitação do assunto em função da duração da aula e do tempo de que dispomos para darmos conta dos estudos que pretendemos realizar com nossos alunos no decorrer do ano em curso.

TEMPO

O tempo educativo de trabalho realizado em cada aula parece ser uma das questões fundamentais a ser considerado quando se pensa em garantir a aprendizagem do que se ensina.

Assim, faz-se indispensável ter clareza quanto aos conteúdos a serem desenvolvidos em sala, tendo em vista os objetivos definidos no planejamento do professor.

A gestão do tempo na sala de aula em função desses conteúdos que se pretende compreendido, refletido, apreendido pelos educandos para uma atuação crítico-participativo no seu cotidiano, e a construção da autonomia para buscar permanentemente novos conhecimentos, implica uma definição clara pelo professor das atividades a serem realizadas e a distribuição ordenada dos recursos de ensino adequados ao tempo de que dispõe. Nesse sentido o levantamento dos saberes e habilidades do grupo classe, certamente, assegurarão uma contribuição na estrutura e organização não só do tempo, mas também, do espaço de sua sala de aula.

A prática docente exige uma organização específica de tempo e de espaço para sua escolarização, como condições de garantia e ampliação do acesso, da permanência e do sucesso de uma aprendizagem significativa.

OBJETIVOS EDUCACIONAIS

É a explicitação do sentido, significado dado às ações que realizamos com nossos alunos. É o momento em que o professor deixa claro aonde quer chegar, que resultados pretendem alcançar com seu desempenho e compromisso.

No contexto da prática educativa os objetivos educacionais precisam expressar valores, ideias, crenças, enfim, propósitos a serem construídos em sala de aula, de modo a capacitar os envolvidos para as lutas sociais que enfrentam e enfrentarão para além dos muros da escola.

Dessa forma, quando da especificação dos fins das atividades que planejamos é importante refletir acerca das questões:

- Levar em conta as necessidades e expectativas do educandos é importante?
- Buscar desenvolver homens críticos, participativos, criativos e curiosos é relevante?
- Fazer com que educandos compreendam conteúdos, informações e processos é o mesmo que memorizar para em seguida repetir, reproduzir?
- Aprender supõe transformar?

Superarmos uma prática pedagógica tradicional implica exercitarmos nossa capacidade de transformar nossas ideias em ações que humanizam. Precisamos definir objetivos educacionais que tragam como resultados de nossa prática de ensino alunos conscientes da sociedade em que vivemos, com profundos conflitos de classe e com situações cotidianas de injustiça social; indivíduos críticos, informados e com sã rebeldia e vontade de mudar as coisas.

Com isso queremos dizer, objetivos educacionais são os fundamentos e guia de nossa prática docente e, quando bem formulados, possibilitam alcançar êxito na aprendizagem do aluno.

CONTEÚDOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O levantamento do conhecimento em todas as dimensões do educando (cognitiva, afetiva, social, ética e motora) muito nos auxiliarão na identificação da diversidade dos grupos sociais de nossa sala de aula. E entendemos que definir conteúdos a partir de livros didáticos ou de uma listagem de disciplinas obrigatórias com respectivas cargas horárias, limitadas a meras adaptações ou recortes de propostas pensadas e elaboradas para crianças ou adolescentes, não é provavelmente o melhor caminho a ser seguido.

É imprescindível que os conteúdos atendam às necessidades dos alunos, pois embora lidando com a constituição dos saberes relacionados à escola básica, há diferenças substanciais. Fazem-se necessárias adaptações, de modo a incorporar, nesse momento do planejamento, as características sociais, culturais e econômicas desses alunos, acolhendo de fato, suas diferentes realidades, seus conhecimentos, interesses e necessidades de aprendizagem.

Sabemos que o domínio dos conteúdos culturais constitui-se o instrumento para fazer valer o direito à participação política na luta contra os dominadores, assegurando as possibilidades de decidir suas vidas, ascender social e individualmente, adaptar-se a novos contextos, particular na tomada de decisões com vistas a uma sociedade mais justa e igualitária.

Desse modo, ao escolhermos os conteúdos a serem trabalhados com os educandos, é muito importante considerar os questionamentos:

- Que tipo de saber responde às suas necessidades e interesses?
- Estamos focando conteúdos que asseguram utilidade, aplicação, instrumentalização as suas si-

tuações de vida mais imediatas, sem esquecer os conteúdos de natureza abrangente e que se voltam para a prática coletiva?

- A organização dada aos conteúdos os possibilita superar as dicotomias entre o saber local-universal e quantidade-qualidade?
- A seleção dos conteúdos os auxilia a enfrentar a gradação das dificuldades necessária à continuidade dos estudos e a integração dos mesmos como garantia de aquisição de um saber articulado, interdisciplinar?
- Estamos levando em conta na seleção de conteúdos não somente aquele de natureza conceitual, mas também os de natureza procedimental e atitudinal?

Buscar responder essas questões é tentar atender, dentre outros, a alguns dos critérios de uma boa seleção e organização de conteúdos: significação, utilidade, sequência e adequação à realidade do aluno.

Não é demais ressaltar que ao desenhar seu planejamento, conheça seus alunos, tenha sempre presentes os parâmetros e referenciais curriculares, as propostas curriculares, livros didáticos, as diretrizes e a legislação orientadoras da escola básica. Nesse sentido, o currículo constitui-se um primeiro elemento de planejamento da atividade docente, tendo-se a clareza de que as orientações constantes nestes documentos estão abertas para professores e técnicos refletirem e tomarem decisões coerentes com as especificidades de seus alunos e o projeto político pedagógico da escola. Indispensável, também, é não esquecermos para qual agrupamento de alunos estamos definindo nossos conteúdos. E mais, pensar em encontros de estudos em que se troquem necessidades entre os pares, é

a possibilidade da defesa da definição dos conteúdos mais próximos das necessidades de nossos alunos, sem imposições de cima para baixo, mas organizados com base em um trabalho coletivo, interdisciplinar e contextualizados, logo preenche da realidade de nossa escola.

METODOLOGIA

Entender a gestão da sala de aula como movimento dinâmico, tecido de relações sociais, remete-nos a pensar um fazer docente que ultrapasse os procedimentos metodológicos fechados e mecânicos.

Alcançar resultados em nossas intervenções pedagógicas implica a definição de que métodos facilitarão a apropriação ativa dos conhecimentos pelo aluno, construídos no processo, na medida em que buscamos alternativas para o ensinar-aprender-avaliar, priorizando o fazer pedagógico como meio e o conhecimento como fim.

O professor tem inicialmente autonomia de escolher a partir do Projeto Político Pedagógico da escola, metodologia compatível com suas opções teóricas-práticas. Logo, são necessários momentos de reflexão e aprofundamento sobre a própria pedagogia que norteia o seu trabalho educativo. A harmonização entre o todo e a sala de aula propiciará mais legitimidade às suas atividades, seja qual for o espaço de sua realização: escolas, secretarias ou organizações da sociedade civil, sindicatos, cooperativas, ONGs, etc.

Encontrar a mediação sujeito-conhecimento capaz de estabelecer a articulação necessária entre os significados presentes na experiência pessoal dos nossos educandos e o conhecimento sistematizado em bases científicas definidas como necessárias para a sua aprendizagem, parece ser o grande desafio que o processo metodológico coloca ao educador.

E assim, poderíamos perguntar:

- Qual o papel dos métodos de ensino?
- Qual a repercussão que os métodos têm na formação/aprendizagem dos alunos?
- Qual a importância da escolha dos procedimentos didáticos? Para que eles servem?

Relembrando esses conceitos, sabemos que método é o “caminho para” se chegar a um determinado fim. Na sua etnologia, a palavra vem do grego meta (para) + odos (caminho) (Luckesi, 1994, p.149). Este mesmo autor nos esclarece ainda que o método significa um modo de abordar a realidade, seja para a produção do conhecimento, seja para o encaminhamento de ações. Tanto em um como em outro objetivo, ao enfrentarmos a realidade, assumimos uma forma, uma visão que nos permite tratá-la sob determinado ponto de vista (Luckesi, 1994, p.149). Procedimentos didáticos ou de ensino são técnicas utilizadas no cotidiano da prática docente, como um modo operacional de agir ou de fazer o processo de aprendizagem expresso nas escolhas que fazemos por: debate, pesquisa, desenho, estudo em grupo, dramatização, leitura, estudo dirigido, dentre outros.

Sabemos ainda que os procedimentos metodológicos (método e procedimentos didáticos) por nós selecionados em nossa prática educativa são indissociáveis dos conteúdos, dos objetivos e refletem as concepções de ensinar, aprender, avaliar e o saber ser do professor.

Então, para compreendermos melhor as bases teórico-metodológicas que utilizamos, cabe-nos perguntar sempre:

- Quais concepções de educação, ensino, aprendizagem, relação professor-aluno, estão por trás das ações pedagógicas que realizamos na escola básica?

- Por que foram utilizados esses procedimentos?
- Que relações foram estabelecidas entre os objetivos educacionais, os conteúdos e as técnicas utilizadas em cada momento?
- Que prática educativa desejamos consolidar com essas escolhas?
- Como os alunos que estiverem em minha sala de aula, submetidos a esses métodos irão expressar-se no seu cotidiano?

Nossa tentativa vai na direção de superarmos o enfoque de como ensinar em nome de como aprender, o que supõe, no contexto da aprendizagem o lugar do educando como sujeito social e o agir pedagógico do educador como mediador solidário do processo de educar.

Temos por certo que os procedimentos metodológicos tradicionais não auxiliam os alunos a desenvolverem as habilidades intelectuais de questionamento crítico em relação ao que está sendo ensinado e àquilo que é vivenciado nas reais condições de vida e de trabalho em que se acham inseridos. Eles desconsideram a possibilidade de o professor identificar nos alunos as suas dificuldades e, tão pouco, permitem a estes expressá-las oralmente ou por escrito. No comunicado que o professor possui ou deseja transmitir, a partir desses procedimentos ele retira do aluno a condição de portador de conhecimento.

Precisamos construir nossa experiência de mudança por meio da metodologia da problematização, uma abordagem educativa que vem promovendo transformações, a partir dos princípios que norteiam suas propostas e relações pedagógicas, quais sejam:

- A valorização dos conhecimentos e das experiências sociais e profissionais trazidos pelo aluno, tomando-as como ponto de partida para a construção dos novos conteúdos, habilidades e atitudes;
- A abordagem crítica e contextualizada dos conteúdos;
- O diálogo como a mediação indispensável para suscitar questionamentos/perguntas relevantes que desvelam o agir sobre a realidade, estimulando-os a serem reflexivos, a descobrirem-se capazes de propor mudanças e fazer mudanças;
- O tratamento dos conteúdos de forma interdisciplinar, através de projetos de trabalhos, unidades de trabalho, dentre outras formas coletivas de organização e vivência da construção dos conhecimentos.
- A consideração de fatores emocionais de caráter afetivo e desenvolvimento de aspectos relacionais;
- O respeito à heterogeneidade e diversidade cultural do aluno, procurando assegurar o acesso aos conhecimentos imprescindíveis ao exercício da cidadania;
- A utilização de uma metodologia que se caracterize pela variedade de atividades estimuladoras da participação, da criticidade, da criatividade de modo a facilitar a aprendizagem dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

Do exposto, é importante que fique claro a necessidade de, frente às situações de ensino, procurarmos sempre contextualizá-las, perguntando-nos: quem são nossos alunos? Como são? Quantos são? Qual tem sido a sua experiência de vida e de trabalho? O que foi discutido antes do tema de estudo em pauta e que virá depois dele?

As respostas a estas questões, sem dúvida nenhuma, constituirão um importante “conteúdo” e ao mesmo tempo um “recurso metodológico” que produzirá uma aprendizagem significativa para nossos educandos.

Procurando conhecer o aluno o melhor possível, acompanhando-o individual e coletivamente, registrando cada uma das suas dificuldades e avanços na aprendizagem, seus registros se transformarão em documentos importantes para uma visão global acerca dos avanços e re-cuos no processo de ensino e aprendizagem. Constitui-se, ainda, uma vivência histórico-social situada dentro da sala de aula, e um pensar interdisciplinar que valoriza o aluno, o coletivo, o homem. Poderão servir de base teórica, oferecendo condições de uma educação que prepare o aluno para a vida, incluindo a escola como geradora e dinamizadora dos conteúdos trabalhados cotidianamente em cima de fatos sociais, políticos e econômicos que determinam e condicionam a vida do homem.

Quando o planejamento abre possibilidades para o educando participar do fazer pedagógico, percebe-se um maior envolvimento do aluno no ato educativo. Técnicas pedagógicas do tipo: aula expositiva dialógica, estudo de texto, feira, dramatizações, solução de problemas, Phillips 66, Grupo de verbalização e de observação (GV/GO), campeonatos, entrevistas, painel integrado, olimpíadas, oficina, pesquisa, apresentações artísticas, dentre tantas outras que você já exercita em sua sala de aula, certamente propiciarão, aos alunos, a condição de aprendiz e a vivência de situações interessantes de aprendizagem.

Nessa lógica, concebemos os procedimentos metodológicos, advindos de um processo de construção da cultura, como um artefato facilitador do ensino-aprendizagem em

que aluno e professor parecem trilhar caminhos diferentes, em virtude de circunstâncias históricas próprias, mas, na verdade, percorrem as mesmas etapas na elaboração e aquisição de conhecimentos.

RECURSO DE ENSINO

Na dinâmica da sala de aula os recursos de ensino, assumem o papel de, junto aos objetivos traçados, à natureza do conteúdo trabalhado, à metodologia propostas e ao tempo disponível, favorecer ao aluno a reflexão, a interação sujeito-sujeito e sujeito-conhecimento, de modo a:

- Provocar desafios e oportunidades de aprofundamentos e contraposição dos conteúdos e informações veiculadas na sala de aula;
- Permitir compreender e melhor explicar, discutir, debater, analisar o que está se vendo;
- Possibilitar a ação sobre objetos devidamente organizados para as aprendizagens pensadas, desconstruindo-os e reconstruindo-os de modo a aprender o significado dos conteúdos, habilidades e atitudes trabalhadas;
- Acionar e mobilizar esquemas mentais mais elevados;
- Fazer chegar à sala de aula o mundo e a realidade com todas as suas contradições.

Esse é o lugar reservado aos muitos e diversificados recursos de ensino, desde o livro didático até o computador presente em nossas escolas.

Você, professor, está a partir desses meios auxiliares procurando manter uma atitude de diálogo com sua turma? Uma comunicação mais efetiva com seu aluno? Concretizar o ensino, tornando-o mais próximo da realidade, e, assim facilitando a aprendizagem, como colocamos acima?

Você tem conhecimento de todos os recursos de ensino de que sua escola dispõe? Sabe manuseá-los adequadamente?

Não podemos esquecer, também, que os recursos de ensino devem ser adequados ao espaço de efetivação da aula, ao grau de desenvolvimento dos alunos, os seus interesses e necessidades; de fácil manuseio; oferecer informações claras, objetivas e precisas, ser atraentes, e despertar o interesse do aluno, incentivando sua participação.

AVALIAÇÃO

De todos os elementos do processo de planejamento a avaliação vem se constituindo um “tabu” não socializado e gerador de medo e ansiedade. Você, professor, deve explicitar para seus alunos suas intenções e exigências em torno desse processo. Ela precisa ser apresentada, discutida e negociada com eles. Isso supõe a necessidade de termos claro para nós mesmos, questões do tipo: O que é avaliação? Para que avaliar? O que e quem avaliar? Quando e como avaliar? O que fazer dos resultados da avaliação?

A resposta a estas perguntas, você, professor, deve refletir com seus alunos como oportunidade de juntos esclarecer a prática avaliativa que estará orientando e iluminando o cotidiano dos estudos.

Nessa direção, buscando dar os primeiros passos na elucidação desse processo, podemos dizer que: avaliação precisa ser espelho e lâmpada, não apenas espelho. Precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, criando enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuindo significados.

Na sua prática educativa a avaliação:

- Possibilita diagnosticar as dificuldades no processo de aprendizagem?
- Qualifica a aprendizagem manifestada nos estudos realizados pelos seus alunos?
- Propicia, através dos instrumentos que você utiliza, a adequada caracterização dos resultados da aprendizagem alcançada pelos seus alunos?
- Conduz a tomada de decisão dos caminhos necessários para a retomada das aprendizagens em curso?

Nossa prática de avaliação, também, tem sustentação na teoria pedagógica que informa nossas crenças, valores, propósitos acerca da sociedade, da educação, de ensino, enfim, do ser humano que pretendemos formar. Se nossa concepção pedagógica vai ao encontro do que nos diz Luckesi (2011) avaliar a aprendizagem escolar implica estar disponível para acolher nossos educando no estado em que estejam, para, a partir daí, poder auxiliá-los em sua trajetória de vida, ela, certamente, estará a serviço do desenvolvimento do nosso aluno, importando:

- A consecução dos objetivos traçados;
- A busca de conteúdos socialmente significativos;
- A organização de situações de avaliação de cunho reflexivo, relacional, problematizador, com capacidade de análise e crítica;
- A utilização de variadas formas de avaliação: provas escritas, trabalhos em grupo, jogos, produção de textos, dramatizações, observações, dentre outras;
- O exercício de uma prática avaliativa contínua e formativa, com uma implícita atitude de acolhimento do aluno, apoiando-o e reorientando-o em situações de aprendizagens não realizadas;

- A rápida devolução da análise dos resultados da aprendizagem aos alunos;
- A utilização dos resultados da avaliação como motivação, ponto de partida para discussão e análise das aprendizagens alcançadas.

A avaliação também deve ser vista pelo professor como oportunidade de reflexão e avaliação de sua prática, servindo para reorganizar, revisar, refazer sua ação, para que a prática docente ganhe novas configurações.

A reflexão aqui proposta deve associar planejamento à avaliação, para que possamos fazer uma verdadeira cartografia do nosso saber docente.

O binômio planejamento-avaliação nos remete à ideia de construção contínua da prática laboriosa do professor. A cotidianidade e a continuidade facilitam a reorganização das ações, baseadas no acúmulo de experiências pessoais e apreensões teóricas, formando uma síntese permeada por múltiplas variáveis históricas, políticas e pedagógicas.

Nessa direção, a prática do planejamento e avaliação é redimensionada por um novo olhar que se estende para as margens, fronteiras, história não contada, vítimas da violência e de sistemas de exploração do homem pelo homem.

A avaliação torna-se assim um instrumento a serviço da aprendizagem do aluno, da atuação do professor e do aprimoramento da escola. Ao avaliar, amplia-se a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, da prática educativa e do envolvimento dos alunos. Portanto, a avaliação precisa funcionar como tomada de consciência do desempenho de todos que envolvem o processo educativo.

Logo, se ousarmos trabalhar as interfaces do planejamento e avaliação da atividade docente, partindo desse jeito de ser e de fazer, talvez estejamos nos conduzindo para

resgatar algumas práticas pedagógicas deixada de lado por conta das exigências normativas que nos são impostas como conteúdos de um programa com tempo e hora marcados para serem atendidos, atividades pedagógicas verticalizadas e distanciadas do interesse do aluno e uma série de outros incidentes pedagógicos do nosso conhecimento de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FARIAS, M. I. et. al. (et all). **Didática e Docência:** aprendendo a profissão. Fortaleza: Liber, 2008.

FREIRE, P. **Uma educação para liberdade:** textos marginais. Porto Digital, 1974.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliar:** respeitar primeiro e educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2008

_____. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Avaliação na pré-escola:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N.(orgs). **Temas de pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI. C. C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

3. PROJETO DE TRABALHO¹

INTRODUÇÃO

No decorrer dos estudos que fizemos até o momento, é recorrente nossa preocupação com um processo metodológico que envolva o aluno na construção de uma aprendizagem significativa e, por conseguinte, promotora de sua maior integração na vida social e produtiva de sua comunidade e região.

Uma proposta metodológica rica em atividades diversificadas, experimentações, trocas de vivências pessoais, que assegurem a articulação dos conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) trabalhados em sala de aula com a vida e o trabalho, de modo a contribuir para que nossos alunos construam saberes e sua própria identidade, fazendo assim, sua história.

Nessa busca, vamos aprender mais um caminho possível para a concretização desse propósito. Estamos falando da prática educativa desenvolvida a partir de Projeto de Trabalho. Uma prática que propicia a organização das atividades de ensino e aprendizagem de modo flexível e com vivências alicerçadas na vida social e profissional do aluno, abertas às diferentes relação com o ato educativo formal e informal.

Permite, também, que o aluno viva a experiência positiva de projetar-se no tempo através do planejamento de suas ações e de seus aprendizados, assumir responsabi-

¹ Texto reformulado para uso em sala de aula, de autoria das professoras Maria de Jesus Oliveira e Maria Marina Dias Cavalcante, em 2013.

dades e não depender somente do professor; fazer escolhas e comprometer-se com elas, além de confrontar-se com outros; de exercitar a solidariedade; de ter oportunidade de ser agente de suas aprendizagens e ao mesmo tempo produzir conhecimentos e práticas que têm sentido para sua vida.

Desse modo, o Projeto de Trabalho sintonizando o cotidiano escolar e o currículo com as grandes preocupações sociais contemporâneas possibilita re-significar o espaço-tempo escolar, transformando-o em um lugar vivo de interações, aberto ao real e as suas múltiplas dimensões.

Esta discussão nos remonta a contextos educativos (escolas e universidades) não atuais. Surgiu como uma das contribuições de John Dewey a partir de seu entendimento no qual a escola é o Centro de Educação que deveria preparar os alunos para resolução de problemas com que se deparavam no ambiente social. (Allarcão 1996p.43) Tais idéias foram amplamente divulgadas no Brasil, por Lourenço Filho, em meados da década de 1920, contrapondo-se aos métodos utilizados pela escola tradicional.

A temática foi retomada nas décadas finais do século XX, momento em que se buscavam alternativas para ressignificação dos currículos escolares e de seus reflexos sobre a formação dos sujeitos (Hernandez, 1998), numa tentativa de rompimento com práticas que fragmentavam os conhecimentos e a apreensão da realidade.

Nesse sentido, a transgressão em organização de projetos de trabalho surge como possibilidade de e Mudança na Educação como afirma também (Hernandez 1998) numa tentativa de superação desta visão fragmentária de conhecimento, e por consequência de homem, sustentando-se na compreensão de aprendizagem como um processo global, em que teoria e prática são indissociáveis. De acordo com Behrens (2006)

“(...) o projeto tem a finalidade de circunscrever a visão do todo envolvendo o processo de investigação decorrente da problematização precisa enfatizar a necessidade da proposição de atitude transdisciplinar. Afinal o projeto tem a função de canalizar energias para investigar possíveis respostas para um determinado problema e esse problema não está isolado em uma única disciplina. (p. 35)

Todos os alunos, em seus diferentes segmentos, são capazes de trabalhar com esta metodologia, bastando que se faça as devidas adequações ao nível de cada turma, mesmo que nela existam alunos que ainda não consigam ler bem, podendo, com o auxílio dos colegas e professor, participar das atividades para ele planejado.

Hernández (1998) chama Projeto de trabalho o enfoque integrador da construção de conhecimento que transgride o formato da educação tradicional de transmissão de saberes compartimentados e selecionados pelo/a professor/a e reforça que o projeto não é uma metodologia, mas uma forma de refletir sobre a escola e sua função. Como tal, sempre será diferente em cada contexto. Há um conceito de educação que permeia esta modalidade de ensino que entende a função da aprendizagem como desenvolvimento da compreensão que se constrói a partir de uma produção ativa de significados e do entendimento daquilo que pesquisam, identificando diferentes fatos, buscando explicações, formulando hipóteses enfim, confrontando dados para poder realizar.

Cabe ressaltar algumas particularidades dos projetos de trabalho para que possamos compreendê-lo como uma atividade complexa, capaz de superar uma visão fragmentada de conhecimento (Hernandez, 1998, p. 78):

- a) O desenvolvimento de um projeto não é linear, nem previsível;
- b) Não se repete; uma vez que a experiência com cada turma de alunos é única;
- c) Questiona a ideia de que se deve ensinar das partes para o todo, e que, com o tempo, o aluno estabelecerá relações.

Os alunos, dessa forma, aprendem ao fazer relações e conexões entre os conhecimentos e conteúdos, ao intervir no espaço escolar, ao problematizarem a realidade e elaborar diferentes estratégias de investigação e ao agir de forma ativa e autônoma diante das situações-problema.

Nesse sentido, surge como possibilidade de desenvolvimento da autonomia de alunos-professores e como espaço de construção do conhecimento, uma vez que proporciona a reflexão crítica sobre a prática e a transformação da mesma.

Os projetos de trabalho, associados às outras características citadas por Hernandez (1998, p. 82) podem desenvolver posturas formativas necessárias à vida:

1. **Percurso por um tema-problema.** Dentro da área específica no qual poderão pensar um tema específico que deverá ser trabalhado no grupo. Os mecanismos de planejamento, organização de material, metodologia a serem utilizadas serão decididas pelo grupo.
2. **Atitude de cooperação.** O professor e os alunos assumem a postura de aprendizes desse trabalho, cujas atividades não podem ser desenvolvidas isoladamente, tendo a marca do trabalho coletivo.
3. **Procura estabelecer e questionar a ideia única de realidade.** Os conhecimentos trabalhados

deverão ser aprofundados e discutidos, de forma crítica e reflexiva, fazendo, em todos os momentos, a ligação com a prática, entre o escrito e o vivido.

4. **Cada percurso é singular.** O grupo tem sua maneira específica de caminhar e resolver seus problemas. Desse modo, cada projeto terá sua forma única de conduzir seus trabalhos.
5. **Diferentes formas de aprender.** O trabalho no projeto deverá ser alternativo, criativo, envolvendo as diferentes formas de aprender e de ensinar.
6. **Uma aproximação atualizada dos problemas e das disciplinas e saberes.** É preciso ter propostas de ensino-aprendizagem que fujam dos padrões comumente utilizados no cotidiano. Dessa forma os problemas de cada área específica do conhecimento e as dificuldades dos alunos serão evidenciadas.
7. **Leva-se em conta o fato de que todos os alunos podem aprender.** A postura metodológica que trabalha o conhecimento aproveitando diferentes meios, de ensino e pesquisa, tem como base a crença de que os alunos são capazes de aprender uns com os outros, crescendo no coletivo. Aprendem ainda os estagiários e os professores formadores.

As posturas formativas acima indicadas podem colaborar para a ressignificação das práticas escolares em Educação. O **trabalho colaborativo** proporcionado pelo desenvolvimento dos projetos possibilita a valorização dos conhecimentos e da experiência de todos os sujeitos que nele se envolvem, além do estabelecimento de um novo tipo de relações na Escola.

Na história da educação a prática de Projetos de Trabalho, remonta à leitura de clássicos como Dewey, Decroly, Freinet e Kilpatrick que já sinalizavam para a realização de atividades educativas vinculadas ao mundo real, pretendendo romper com a desarticulação entre os conhecimentos escolares e a vida, com a estrutura rígida e fragmentada do modelo educativo predominante em sua época, e outras características da pedagogia tradicional.

Decroly (1871 – 1932) se destacou com a criação dos Centros de Interesse, como é conhecido atualmente. Seu método de trabalho rompeu com a rigidez dos programas de ensino de seu tempo e espaço.

A concepção didática do Centro de Interesse apoiava-se, em linhas gerais, num duplo ponto de partida psicopedagógica. Por um lado, destacava o princípio da aprendizagem por descoberta, que estabelece uma atitude positiva para a aprendizagem do aluno. Por outro, outorgava ao aluno o direito e a decisão sobre o que se deve aprender.

Para seu autor, o Centro de Interesse partia da necessidade do aluno em relação ao conhecimento a ser estudado em colaboração com o professor. Portanto, o ambiente de estudo (a sala de aula) transpunha as quatro paredes da classe. A criatividade e autonomia do aprendiz eram exercidas sem pressão ou normas coercitivas em etapas da atividade que se dividiam em observação (seleção do tema a partir do interesse do aluno), associação (ligado ao conhecimento prévio) e expressão (construção do novo esquema mental / conhecimento / aprendizagem), trabalhadas de forma associada.

Não podemos, também, deixar de mencionar as contribuições de Kilpatrick, em 1918, com sua proposta de “Métodos de Projetos”. Sua intenção era transformar o currículo de cada curso em conjunto de “projetos”. Seu

princípio fundamental era trabalhar na sala de aula o que se faz continuamente no ambiente natural em que se vive. O saber tratado na sala de aula passa a ser o mesmo utilizado na vida real. Na proposta de Método de Projetos desse educador deveria ser observadas quatro fases: decidir a finalidade; elaborar o plano; executar o plano e avaliar o desenvolvimento.

É muito importante ressaltar que apesar da preocupação desses estudiosos em trazer para a sala de aula os interesses dos alunos, as questões sócio-políticas nas quais se encontravam inseridos não eram problematizadas, com vistas a sua transformação.

A esses estudos somaram-se muitas outras contribuições, em especial, as advindas das linhas educacionais da década de 80 até nossos dias, com destaque para a visão construtivista sobre aprendizagem e a pesquisa sociocultural, trazendo o imperativo da problematização do contexto sócio-político, da participação, e da interação no ensinar e no aprender.

Na acepção de Hernández (2003), os projetos de trabalho tornaram-se nesses últimos anos uma das alternativas mais viáveis para as necessidades de aprendizagens do educando. Por outro lado, o autor nos alerta que “não podemos depositar nos projetos de trabalho a responsabilidade de ser a solução para os problemas da instituição escolar nem, muito menos, para tudo o que a sociedade deposita na escola” (1998:27). Sua concepção pedagógica dá ênfase na contextualização histórico-metodológica, entendida como um processo de interação social, e na qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar significativo para resolver uma série de problemas de aprendizagem.

Com essas considerações acerca dos projetos de trabalho, o professor planeja sua intervenção e organiza o desenvolvimento do seu projeto de trabalho Hernández aponta como possíveis etapas:

- Determinar com o grupo a temática a ser estudada e princípios norteadores;
- Definir etapas: planejar e organizar as ações - divisão dos grupos, definição dos assuntos a serem pesquisados, procedimentos e delimitação do tempo de duração;
- Socializar periodicamente os resultados obtidos nas investigações (identificação de conhecimentos construídos);
- Estabelecer com o grupo os critérios de avaliação; avaliar cada etapa do trabalho, realizando os ajustes necessários;
- Fazer o fechamento do projeto propondo uma produção final, como elaboração de um livro, apresentação de um vídeo, uma cena de teatro ou uma exposição que dê visibilidade a todo processo vivenciado e possa servir de foco para um outro projeto educativo;

Esta forma de organização de saberes que vai se construindo como uma rede, sensibiliza alunos e alunas para aquilo que lhes interessa ou preocupa, legitimando a função social da escola. Possibilita a validade do conhecimento aprendido, resultando numa melhor decisão para a qualidade de vida na sociedade e reconhece o sujeito cidadão, capaz de se inserir no pensamento coletivo para o compartilhamento de espaços e serviços comuns.

Incluir o aluno na análise e na decisão, de questões que lhe dizem respeito, contribui para o desenvolvimento consciente de sua cidadania. A escola, em particular, é o

lugar para oportunizar este tipo de aprendizagem: o exercício da tomada de decisões, tanto individuais como coletivas. Ao refletir sobre suas próprias concepções, frente às de outros, o aluno amplia seu repertório de alternativas para uma determinada situação e provoca a desestabilização de seus critérios de inserção na coletividade.

O/a professor/a frente aos projetos: o que fazer?

- É pesquisador da realidade e conduz os alunos/as ao exercício da observação, percepção, análise crítica e criatividade;
- Compreende sua responsabilidade social e investe na interação;
- Sabe como se constrói conhecimento e planeja levando em conta o aluno real;
- Avalia permanentemente sua prática e a modifica;
- É comprometido com novos paradigmas que orientam o pensar pedagógico;
- É um observador constante e atento, mediando as ações e interagindo com os alunos.

No desenvolvimento de um projeto de trabalho todos os sujeitos se envolvem de forma ativa no processo de construção de conhecimentos e na resolução de situações-problemas.

Nesse sentido, o diálogo pedagógico é considerado como o principal eixo do projeto, o papel do professor é o de problematizador e facilitador da aprendizagem.

Nas palavras de Hernandez (1998, p. 93)

O papel do professor consistirá em organizar, com um critério de complexidade, as evidências das quais se reflita o aprendizado dos alunos, não como um ato de controle, mas sim de construção do conhecimento compartilhado.

Dessa forma, o professor precisa fazer a **mediação** (Hoffma., 19...) entre o problema a ser investigado, a elaboração do projeto e a formação de grupos de trabalho. A função do professor é fazer o diálogo pedagógico com os alunos e proceder a mediação entre estes e o conhecimento.

Entendemos, dessa forma, que o professor é o profissional responsável por oferecer suporte teórico e prático a orientar os caminhos a serem percorridos pelo grupo no desenvolvimento dos projetos de trabalho, que possibilita mediações necessárias à construção do conhecimento, atua como interlocutor e animador (Franco, 2004).

No processo de mediação, o professor cria situações de aprendizagem que permitam a realização de regulações, que são momentos em que os alunos sistematizam os conhecimentos construídos e formalizam os conhecimentos colocados em ação.

Assim, professor e alunos vão coletivamente construindo estratégias de ação, considerando elementos ligados à individualidade de cada aluno, como seus limites e possibilidades. Nesse sentido, Behrens (2006 p. 61 A 72) chama atenção para aspectos importantes: autonomia do aluno (em que o devem ser favorecidas ações como pesquisa, reflexão e elaboração de procedimentos); disciplina (relativa ao compromisso em relação a momentos como planejamento, assiduidade, etc.); afetividade (proporcionando um clima de confiança) e abertura (em que são bem aceitas as críticas e sugestões relacionadas ao estágio, vistas como possibilidade de melhoria do mesmo).

Assim, os projetos de trabalho desenvolvidos consolidam-se como espaços colaborativos de **aprendizagem coletiva** e ressignificação das relações na Escola e na sociedade.

Três momentos são configurados no desenvolvimento de um projeto:

a) Problematização: é o momento inicial, é o ponto de partida em que os alunos expressarão suas idéias, crenças, conhecimento sobre um tema extraído do interesse da realidade do aluno. O desenvolvimento posterior do projeto dependerá da problematização, pois é nessa fase que o professor detecta o que os alunos sabem, suas experiências e familiaridade com o tema e desafia-os a atuarem como sujeitos ativos de sua aprendizagem. Duas questões poderão nortear este momento: *Que sei sobre esse tema? O que gostaria de saber?* Muitas outras indagações relativas ao tema do projeto deverão ser levantadas a fim de facilitar a organização do projeto pelos professores e alunos.

b) Desenvolvimento: é o momento em que se elaboram as atividades de estudo, para responderem as inquietações suscitadas na problematização. Deverá ser iniciado com a pergunta: *Como vamos desenvolver esse Projeto de Trabalho?* Sua resposta, certamente, propiciará: a organização dos grupos e/ou duplas com distribuição de tarefas, a definição de estratégias diversificadas de estudos, horário de estudo e tempo de duração das atividades dentre outras providências. O professor, no processo de mediação da aprendizagem, deverá fazer intervenções e sempre problematizar os conteúdos com questões desafiadoras, assegurando o desenvolvimento do tema de estudo em articulação com as áreas do conhecimento postas nos Referenciais Curriculares Básicos da EJA. É imprescindível sua orientação para o desenvolvimento de atividades a serem realizadas dentro e fora da sala de aula (na biblioteca, em visitas e entrevistas a pessoas da comunidade, pesquisa em sindicatos, associações), para organização de feiras culturais ou exposições de artesanato, para criação de literatura de cordel, de modo que os alunos se deparem com as

situações de ensino, pesquisa e aprendizagens necessárias para debater, confrontar experiências, conhecimentos, opiniões diversas, vivências, respondendo as indagações do tema e ressignificando seus conhecimentos. Cabe ainda ao professor a orientação na indicação de materiais bibliográficos (dicionários, revistas, livros, jornais, enciclopédias, filmes, fita K7 e outros) e na elaboração de relatórios parciais, orais e escritos sobre as ações realizadas.

c) Síntese: corresponde à sistematização das ações ocorridas nos momentos anteriores; às observações da superação das convicções iniciais por outras mais complexas, ou seja, a superação das hipóteses iniciais e a construção de novas aprendizagens. É o momento em que os alunos e professores, juntos com os demais sujeitos da escola, podem apresentar as aprendizagens construídas através de cartazes, produção de materiais, registro pelo desenho, música ou paródia, peças teatrais, painel de notícias, feiras, elaboração de cordel etc.

Quando da execução do Projeto de Trabalho, constata-se que esses momentos não são etapas estanques, mas momentos inter-relacionados existindo em separado apenas para sua explicitação didática.

A sistemática de avaliação das ações educativas no Projeto de Trabalho dá-se a partir de dois processos: um de ordem interna, relacionado à assimilação do aluno frente aos temas trabalhados, ou seja, o que realiza cada aluno e no qual se recapitula o que foi feito e o que foi aprendido; outro de ordem externa, aplicado em situações diferentes, a partir das informações trabalhadas pelo professor, com o objetivo de realizar novas relações, comparações e abrir novas possibilidades de destaque para o tema e, para que se abram novas perspectivas de continuidade para projeto

subsequentes, formando-se uma teia de significações dentro do processo.

Toda sistemática de avaliação é realizada através de um dossiê (Portfólio??). De sínteses dos aspectos tratados no projeto, levando-se em consideração que ele é um componente da avaliação formativa e o reflexo do conteúdo trabalhado e aprendido.

Portanto, trabalhar com Projetos de Trabalho pressupõe outra concepção de ensinar, aprender e do ato de planejar. O aluno assume um outro papel no processo de ensino-aprendizagem: deixa de ser submisso e passivo, constrói o conhecimento, desenvolvendo atividades, discutindo, buscando informações, enfim, conduzindo o trabalho na busca de respostas aos problemas levantados. A aprendizagem se desenvolve de forma contínua, participativa, crítica e criativa no processo de transformação da realidade. O professor, também, não apenas ensina, transmitindo conhecimentos, mas questiona, estimula, orienta e organiza, juntamente com o aluno, as aprendizagens realizadas.

A prática do desenvolvimento de projeto de trabalho é o caminho para aprendermos melhor sua teoria, metodologia e seus propósitos. Leia e reflita os depoimentos da professora Dolores e da aluna Talita que vivenciaram o desenvolvimento de projetos de trabalho.

COM A PALAVRA A PROFESSORA DOLORES

Sempre fiquei muito preocupada com a sistematização de conteúdos e tinha medo que os projetos acabassem por prejudicar a qualidade do ensino. O trabalho com projetos me mostrou o contrário. A partir desse projeto, pude trabalhar vários conteúdos matemáticos de forma significativa.

Meus alunos compreenderam bem o conceito de escola bem como sua função social. Percebi que as áreas de conhecimento que aparecem no projeto são as necessárias para resolver as questões propostas pelo grupo; por essa razão, não há como determinar que em cada projeto precisam aparecer todas as áreas, ou que se deve ter um projeto para cada área de conhecimento. Essa definição vai depender da natureza do projeto.

O fato de trabalhar os conteúdos das áreas a partir de projetos não dispensa o professor de ter clareza acerca de suas intenções educativas, ou ter parâmetros para nortear suas escolhas. O que mudou, em meu modo de ver, foi a postura que passei a ter diante desses objetivos. Hoje, não enxergo mais objetivos como pontos terminais de um processo que, ao cabo de dois meses, todos deverão alcançar. Sei que são como um fio condutor de meu trabalho, dando parâmetros para a minha prática.

Percebi que, com os projetos, os alunos não entraram em contato com os conteúdos das áreas a partir de conceitos abstratos e de modo teórico. Isso fez com que a aprendizagem fosse mais significativa e duradoura.

Fonte: Diários. Projetos de Trabalho. – Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância, 1998,96p. Cadernos da TV Escola. PCN na Escola: nº3

Os alunos também vão percebendo mudanças em seu processo de aprendizagem quando passam a estudar a partir da perspectiva de Projetos de Trabalho. Vejamos dois depoimentos de alunos que trabalharam com Projetos de Trabalho.

A PALAVRA DA ALUNA TALITA

A gente não tinha muito interesse para fazer aquilo que a gente queria. Agora não, agora é diferente. Os alunos, eles trazem aquilo que a gente tem em casa, a gente procura nos livros, procura nas casas das pessoas.

Fonte: Diários. Projetos de Trabalho. – Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância, 1998,96p. Cadernos da TV Escola. PCN na Escola: nº3

Finalizando nossa conversa sobre projetos de trabalho é importante ressaltar novamente que não há um método ou uma fórmula pronta para desenvolver projetos, mas sim uma concepção diferenciada do/a professor/a em relação ao ensinar e aprender. Esta será sempre uma relação de troca e de construções sociais interativas, nas quais todos são importantes parceiros e colaboradores.

E, assim, conhecemos um pouco sobre os Projetos de Trabalho como outro caminho para transformar o espaço da aula em um espaço pedagógico diferenciado, aberto a inovações e a contribuições de aprendizagens significativas para os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

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

VENTURA M. **Organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

4. O PLANEJAMENTO DE ENSINO E A PRÁXIS DOS PROFESSORES DOS CURSOS TECNOLÓGICOS¹

INTRODUÇÃO

O trabalho tem como tema central discutir o planejamento de ensino dos docentes que atuam nos cursos tecnológicos. Trata-se de um recorte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE) que tem como foco a necessidade de formação pedagógica dos professores bacharéis e tecnológicos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de Nível Superior.

O debate sobre a importância do planejamento de ensino no âmbito da EPT decorre de um cenário pautado pelo avanço da comunicação, da informática e de outras transformações tecnológicas e científicas que têm influenciado as formas de ensinar dos professores como que indicando nossas demandas em relação ao trabalho e a formação pedagógica desses profissionais.

Entendemos que o planejamento de ensino é um ato que permite ao professor analisar a realidade dos estudantes, refletindo sobre as condições de sua práxis, para solucionar os problemas que se apresentam e prever os meios alternativos de ação para superar as dificuldades e/ou alcançar os objetivos pretendidos. Apesar de sua importância para o trabalho docente, em instituições de ensino

¹ Texto elaborado pelas professoras Isabel Magda Pierre Carneiro e Maria Marina Dias Cavalcante em 2020.

superior, muitos docentes bacharéis e tecnólogos resistem em colocar em prática esse ato, pois o consideram burocrático, distanciado da prática educativa, desconhecendo suas finalidades no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessa problemática, este artigo tem como objetivo ressaltar a importância dos conhecimentos e saberes pedagógico acerca do ato de planejar para o aperfeiçoamento do trabalho docente na EPT de nível superior. Para tanto, buscamos identificar as formas de planejamento das disciplinas ministradas pelos docentes bacharéis e tecnólogos, destacando suas implicações na organização didática das aulas.

O estudo, aqui apresentado, seguiu os procedimentos indicados pela abordagem qualitativa de pesquisa do tipo estudo de caso realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológico (IFCE), *Campus* de Fortaleza. As informações coletadas foram extraídas mediante observações diretas e entrevistas semiestruturadas junto a cinco docentes que têm de quatro a sete anos de tempo de serviço no IFCE e que lecionam nos componentes curriculares específicos dos cursos tecnológicos, quais sejam: Estradas, Telemática e Gestão Ambiental. Cabe destacar que omitimos os nomes reais dos professores os quais passam a ser identificados na investigação por código composto pela letra P (professor), seguida de uma letra do alfabeto (tomada aleatoriamente).

A análise da investigação foi realizada a partir das informações recolhidas e descritas detalhadamente com base no referencial teórico que aborda os temas: “trabalho e educação” e “planejamento de ensino”. A literatura utilizada se apóia, principalmente, em Lukács (2013) acerca da centralidade do trabalho e do estabelecimento de posições teleológicas, além de autores como, Libâneo (1994), Haydt (2011), dentre outros.

Nessa perspectiva o artigo, amparado pela base teórica supracitada, encontra-se organizado em dois itens: o primeiro refere-se à compreensão sobre trabalho docente e planejamento de ensino e o segundo diz respeito aos elementos empíricos da pesquisa, destacando os relatos dos participantes da investigação acerca das concepções sobre planejamento de ensino e suas implicações na organização didática das aulas. Por fim, seguem as considerações finais e as referências.

O PLANEJAMENTO DE ENSINO E O TRABALHO DOCENTE: UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICA

Entendemos que o ato de planejar é uma atividade tipicamente humana sendo uma necessidade constante em todas as áreas de nossa vida. Do ponto de vista conceitual, “planejar é analisar uma determinada realidade, refletindo sobre as condições existentes, e prever as formas alternativas de ação para superar as dificuldades ou alcançar os objetivos desejados” (Haydt, 2006, p. 94).

Com base nesse entendimento, o planejamento na área da educação envolve a análise, a reflexão contínua e a previsão das práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição no intuito de aperfeiçoá-la. Constitui-se, assim, em “um ato decisório, portanto, político, pois nos exige escolhas, opções metodológicas e teóricas. Também é ético, uma vez que põe em questão idéias, valores, crenças e projetos que alimentam nossas práticas” (Farias *et al*, 2008, p. 87).

No complexo da Educação, há vários níveis de planejamento², mas daremos enfoque ao planejamento didático ou de ensino, pois é este que dimensiona a existência do

2 Planejamento de um sistema educacional, planejamento de uma escola, planejamento de currículo e planejamento didático ou de ensino. Para aprofundamento, ver Haydt (2006).

trabalho docente no que diz respeito à definição de objetivos a serem alcançados, do conteúdo a ser desenvolvido, do método de ensino, procedimentos e recursos didáticos a serem utilizados, da avaliação da aprendizagem a ser empregada, bem como da bibliografia básica a ser consultada no decorrer da disciplina de estudo.

O planejamento de ensino, nesse sentido, significa uma atividade de organização e sistematização da prática docente, evitando a rotina descontextualizada, a improvisação e a insegurança nos processos de ensino-aprendizagem. Enfim, o planejamento de ensino dá sentido à ação do professor, pois contribui para a concretização dos objetivos educacionais previstos, consequentemente, para o aperfeiçoamento de sua prática na instituição escolar.

Assim como existem distintos tipos de planejamento, de modo geral, também há vários tipos de planejamento didático ou de ensino, estruturado de acordo com a sua especificidade, a saber: planejamento de curso/disciplina, planejamento de unidade didática e planejamento de aula.

De forma breve, destacamos que o planejamento de curso/disciplina é a previsão de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes a ser desenvolvido e de atividades a serem realizadas em uma determinada turma, durante um certo período de tempo; o planejamento de unidade didática é a especificação maior do plano de curso, constituída de assuntos inter-relacionados e o planejamento de aula refere-se ao procedimentos diários do professor para a concretização dos planos de curso e de unidade. (Haydt, 2006; Piletti, 2007).

Cabe destacar que o planejamento não se trata de uma camisa-de-força, um projeto rígido de ação, mas, ao contrário é um roteiro flexível de orientação para a ação

em busca de resultados. Dessa maneira, o professor em sua prática deve ter uma atitude aberta para realizar os possíveis reajustes necessários ao planejamento, com a finalidade de “satisfazer os interesses e necessidades dos alunos, sem afastar-se dos pontos essenciais a serem desenvolvidos” (Haydt, 2006, p. 105).

O planejamento de ensino, portanto, ao mesmo tempo, que é dinâmico e flexível, é objetivo e funcional, pois requer do professor análise das condições da realidade, ou seja, do contexto que trabalha, racionalizando os fins, os meios, as formas e os conteúdos com a finalidade de atingir as possibilidades, as necessidades e os interesses dos estudantes. Tal compreensão de planejamento nos remonta a uma compreensão de trabalho docente.

Nesse sentido buscou-se apoio no entendimento Lukácsiano para o qual o trabalho é a categoria central na vida social dos homens, a partir do qual decorrem todos os complexos sociais, como o direito, a justiça, a política, inclusive a educação com as suas vertentes formais: educação escolar, cursos de formação de professores, cursos profissionalizantes etc.

O trabalho é precedido por posições teleológicas, ou seja, finalidades dos seres humanos que, em interação com a natureza (causalidade natural) e com os outros seres humanos, criam a sua vida social (causalidade posta). É nesse âmbito que ocorrem as teleologias primárias a partir das quais se forma a sociabilidade e, portanto, a vida social e o processo educativo dos indivíduos.

Nesse contexto, Lukács (2013) afirma que o trabalho é o “modelo de toda a práxis social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas - sempre se realizam pores teleológicos, em última análise,

de ordem material.” (Lukács, 2013, p. 47). O resultado da posição teleológica desemboca numa causalidade que vai determinar o modo de viver dos seres humanos. Portanto, é nessa relação entre teleologia e causalidade que resulta a vida social humana compreendendo os dois níveis de posição teleológica: as primárias, estabelecidas no ato direto do trabalho; e as secundárias que se dão no nível da superestrutura de onde emanam as concepções de mundo, as ideologias jurídicas, políticas etc.

Assim, a distinção qualitativa entre as posições teleológicas primárias e secundárias é que as alternativas originadas no trabalho são orientadas apenas para a produção dos meios de subsistência dos seres humanos, ao passo que as teleologias secundárias agem nos pensamentos e ações dos indivíduos. Para Lukács (2013), é somente com essas teleologias de caráter secundário que se completa a vida social dos homens. A esse respeito o referido autor afirma:

Desse modo, o objeto desse pôr secundário do fim já não é mais algo puramente natural, mas a consciência de um grupo humano, o pôr do fim já não visa a transformar diretamente um objeto natural, mas, em vez disso, a fazer surgir um pôr teleológico que já está, porém, orientado a objetos naturais; da mesma maneira, os meios já não são intervenções imediatas sobre objetos naturais, mas pretendem provocar essas intervenções por parte de outros homens. (Lukács, 2013, p. 84).

No âmbito das teleologias secundárias, o complexo da educação, por exemplo, tem autonomia relativa em relação ao trabalho, pois exerce funções específicas distintas do intercâmbio entre o homem e a natureza. Enquanto no trabalho originário, a finalidade está voltada para a produção de “valores de uso” mediante posições te-

leológicas primárias, a essência da educação consiste em estabelecer posições teleológicas secundárias que visam influenciar outros indivíduos a realizarem determinadas posições, que se traduzem nos comportamentos desejados em cada sociedade.

Portanto, as teleologias secundárias têm caráter eminentemente ideológico, pois, não se trata mais de transformar a natureza em objetos de uso e, sim, de formar consciências e de levar os indivíduos a aprenderem determinados comportamentos, habilidades e atitudes. Nessa perspectiva, entendemos que o trabalho docente, tem uma dimensão teleológica, no sentido de que sua realização ocorre mediante o estabelecimento de posições teleológicas secundárias, previamente estabelecidas, para obtenção dos resultados pedagógicos esperados.

Com base nessa compreensão, de planejamento e trabalho docente, apresentamos a seguir, as informações relacionadas ao planejamento de ensino realizado pelos professores e suas implicações na prática desenvolvida em sala de aula dos cursos tecnológicos do IFCE, *campus* de Fortaleza.

O PLANEJAMENTO DE ENSINO NA PERSPECTIVA DIDÁTICA DOS PROFESSORES

Neste tópico, realizamos a análise das informações coletadas junto aos professores acerca do planejamento de suas disciplinas em termos de diagnóstico da turma, definição do conteúdo, dos métodos, do material e dos recursos didáticos, das atividades, da avaliação etc. para compreendermos as implicações desse planejamento na prática docente realizada em sala de aula.

Em relação ao processo de planejamento de ensino, apenas um, dos cinco docentes comentou, de maneira sistematizada, sobre a relação entre a ementa, o conteúdo, as atividades propostas e os recursos didáticos da sua disciplina, como podemos visualizar no seguinte depoimento:

Posso abrir aqui um parêntese e dizer que tem coisa da ementa que eu não concordo, mas foi uma ementa aprovada na última decisão do colegiado, submetida à aprovação do MEC, e a ementa aceita. Porque não concordo com algumas coisas da ementa? Porque estão defasadas. Então, qual é meu esforço? Eu pego a ementa do curso que eu preciso seguir e, entre os tópicos da ementa, eu acrescento aquilo que tem de novidade, por exemplo, o lançamento da política nacional de resíduos, o lançamento de política estadual de resíduos, a situação do Ceará quanto ao gerenciamento de resíduos. [...] esse é o primeiro momento. Em termos de recursos, eu planejo tudo isso em slides e esses slides vão abrindo links, seja para um gráfico de uma dissertação, seja para um outro power point, seja para um vídeo. Esse meu slide vai dando origem a outros assuntos. [...] uma outra coisa, eu planejo a minha disciplina necessariamente com visita técnica. [...] então, tem o texto, tem o power point, esse power point se desdobra em outros materiais, tem uma pesquisa de campo. Toda disciplina minha a gente faz uma elaboração nem que seja um questionário simples e fazemos uma visita de campo. (PB).

Este depoimento revela que o professor PB entende o planejamento de ensino como algo não pronto, ainda, imutável e definitivo, pois toma a ementa da disciplina como objeto de reflexão para analisá-la, atualizá-la, ressignificá-la e redirecioná-la de acordo com os fins educacionais que pretende alcançar. Nesse sentido, o professor, ao se negar a ser mero executor da ementa elaborada anteriormente ao seu ingresso na instituição, demonstra que é protagonista de sua práxis e deixa entrever que o planejamento “é

uma ação reflexiva, viva, contínua. Uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos” (Farias, *et all.*, 2008, p. 87).

No planejamento da disciplina, o relato do professor PB também revela preocupação pedagógica em diversificar as atividades de aprendizagem por meio de visita técnica, pesquisa de campo, além de disponibilizar distintos materiais para estudo (artigos, monografias, dissertações, matérias de jornais, slides etc) para facilitar a aprendizagem dos estudantes. Tal preocupação foi logo observada no primeiro dia de aula, quando o professor apresentou o programa da disciplina, oferecendo um panorama geral dos conteúdos a serem abordados ao longo do semestre.

Dessa maneira, o professor demonstra que suas escolhas pedagógicas não são improvisadas, mas intencionais e sistematizadas, as quais visam a ampliar as possibilidades de compreensão dos conteúdos pelos estudantes. Assim, ele demanda escolher opções de atividades e experiências de elaboração do conhecimento consideradas mais adequadas para o alcance dos objetivos educacionais pretendidos.

Por outro lado, a concepção de que o planejamento da disciplina é algo “estático”, “definitivo” foi encontrada nos relatos do professor PD, quando garante que este foi realizado “a um tempo atrás”, com a definição do objetivo geral, dos conteúdos, da avaliação e da bibliografia básica e que, por ser uma “disciplina básica” e ser “parecida com a Matemática”, não “tem muito o que inventar”. Mencionado docente acrescenta, dizendo que o “conteúdo é uma coisa bem exata”, “muito fechada” e que não tem “muito o que mudar”, embora reconheça que pode modificar a abordagem dos assuntos de acordo com o perfil dos estudantes:

No meu entendimento, o máximo que poderia mudar seria... vamos supor, a forma como eu vou abordar um tema [...] a forma como eu vou abordar esse conteúdo para o curso de tecnologia acaba sendo um pouquinho diferente da forma como eu falo para o curso de engenharia. Na engenharia, os alunos já têm um embasamento, uma matemática, uma física, um pouquinho maior, uma carga horária maior que o pessoal do curso de tecnologia.(PD).

Analisando este trecho, podemos perceber que o professor entende que a organização de sua disciplina, por se inserir no campo das Ciências Exatas, não é um continuum, dinâmico e flexível; ao contrário, é estático e rígido, como se não houvesse a possibilidade de aperfeiçoamento. Por outro lado, o discurso do docente deixa entrever que há uma certa adequação dos objetivos da disciplina em relação às necessidades dos estudantes, de acordo com o perfil do curso, um dos aspectos fundamentais no processo de planejamento de ensino.

Outros comentários do professor PD sobre o planejamento de ensino revelam que não há uma preocupação em sistematizar sua disciplina no sentido de prever os conteúdos e as atividades de acordo com o tempo disponível para o seu desenvolvimento ao longo do semestre nem de elaborar planos de aula. Nas palavras do entrevistado: “[...] o planejamento de sentar e colocar num arquivo o que eu vou dar dia após dia, isso aí eu não faço”. Na prática, o professor diz que seu planejamento para o semestre seguinte ocorre de duas maneiras: utilização do calendário para identificar os feriados que coincidem com suas aulas; e a atualização do material previamente elaborado para as aulas para facilitar a aprendizagem dos estudantes. Sobre essa última ação, segue o depoimento:

O planejamento que eu faço, meio que indiretamente, é isso: pegar os conteúdos, slides, manuscritos do semestre anterior. Eu penso: 'Ah! deixa eu dar uma olhadinha nisso daqui...' Ah! Isso aqui, os meninos tiveram uma dificuldade maior. De que forma eu posso melhorar o entendimento disso aqui...' (PD)

Associando esse depoimento com os demais relatos do professor PD apresentados aqui, podemos perceber que este, mesmo demonstrando uma perspectiva “pronta e acabada” do planejamento de sua disciplina, também expressa uma atitude aberta em relação à necessidade de aperfeiçoá-lo de acordo com o nível de compreensão da turma, favorecendo, assim, relação entre teoria e prática. Por outro lado, não percebemos nos depoimentos do referido professor um entendimento sobre a importância do planejamento de ensino como uma ação pedagógica essencial ao processo de ensino-aprendizagem na perspectiva crítica e transformadora.

As implicações disso na prática docente resultam em aulas ora centradas na transmissão de conteúdos conceituais ora centradas em resolução de exercícios, não havendo uma diversificação na maneira de abordar os conteúdos, conforme revelam as observações realizadas em sala de aula.

A falta de clareza sobre a importância do planejamento contínuo e sistemático da disciplina como um orientador e direcionador das atividades da prática docente também foi encontrada nos relatos do professor PM. Em relação à ementa da disciplina, o referido docente acentua que não participou da sua elaboração e que busca “seguir o que está lá”, não sentindo, assim, necessidade de planejar cotidianamente, como podemos visualizar no seguinte trecho:

[...] Normalmente, eu não crio nenhum esboço em papel ou de forma organizada no computador ou através de um fluxograma, ou coisa que valha, um organograma, um cronograma [...] O cronograma base existe, mas na minha cabeça, inclusive, tenho ele anotado, mas as mudanças que eu faço vou implementando ao longo do curso. [...] claro, tem as ideias, as ideias surgem, mas não formalizo as mudanças. (PM).

As mudanças comentadas pelo professor PM no depoimento supramencionado se referem, principalmente, à abordagem do conteúdo para favorecer a aprendizagem dos estudantes, às atividades realizadas em sala de aula de acordo com o perfil do curso e às formas de avaliação da aprendizagem dos estudantes, se objetivas e/ou subjetivas, como podemos observar nos seguintes depoimentos:

Eu sempre me preocupo quando termina o semestre. Eu faço aquele levantamento de como é que a coisa foi conduzida e como é que eu deveria fazer... até mudando a avaliação, melhorando... mudando a forma de passar as informações. (PM).

As melhorias que procuro fazer é, por exemplo, o tipo de avaliação, ao invés de ser subjetiva, vamos fazer algumas questões objetivas, mesclar com as subjetivas. [...] vamos mudar a forma de avaliar as questões objetivas, ao invés de ser ABCDE, vão ter alguns itens 123 verdadeiro ou, sei lá, coisa desse tipo. (PM).

Cabe destacar o fato de que a necessidade de mudança apontada pelo professor PM decorre de reflexões que surgem, geralmente, no final do semestre como tentativa de aperfeiçoamento da sua disciplina. Essa atitude reflexiva é contingencial e carregada de preocupações metodológicas, sem articulá-las com opções teóricas que as fundamentariam, revelando, portanto, uma desarticulação dos conhecimentos científicos, pedagógicos em relação à realidade social no desenvolvimento da práxis docente.

Analisando as implicações da ausência de um planejamento sistemático da disciplina do professor PM, percebemos limitações na transmissão-assimilação dos conhecimentos, pois, de acordo com os nossos registros observacionais, há pouca dinamização das atividades desenvolvidas em sala de aula, sendo a exposição do conteúdo a principal técnica de ensino adotada. Ademais, as aulas observadas nem sempre ocorreram de maneira organizada no que diz respeito a sua introdução, ao seu desenvolvimento e conclusão.

A preocupação com o planejamento de ensino da disciplina no que diz respeito à seleção do conteúdo e sua organização de acordo com o calendário da instituição, à abordagem metodológica e à seleção do material, no sentido de aperfeiçoá-la continuamente, foi identificada nos relatos do professor PQ, como podemos visualizar no seguinte depoimento: “[...] todo semestre eu repenso tudo que foi feito e tento ver como é que a gente pode rever aquele procedimento. E isso requer muito trabalho, pois como vou poder avaliar aquele aluno se eu mudei minha metodologia de ensino?”. Esse repensamento tem suscitado no professor alguns questionamentos necessários para o planejamento de ensino: “[...] o que os alunos precisam saber da disciplina que eu ensino? Como passar esse conteúdo? E o meu outro dilema maior: qual o embasamento que eles têm para ter acesso a essa disciplina?”

A busca de repostas para essas perguntas permitiu ao professor desenvolver um conjunto de ações, nas três primeiras aulas observadas, necessário ao processo de ensino-aprendizagem, a saber: levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao tema da

disciplina, instigando os estudantes a emitirem opiniões sobre o que aprenderam em componentes curriculares anteriores; revisão do conteúdo de outra disciplina (em duas aulas), considerado basilar para o entendimento dos assuntos a serem abordados ao longo do semestre vigente. Dessa maneira, o professor busca estabelecer uma relação entre componentes curriculares, embora tenha afirmado que não tem clareza sobre a matriz curricular do curso, de modo geral.

Analisando os relatos do professor PJ sobre como planeja sua disciplina e busca aperfeiçoá-la, percebemos que ele conhece a ementa e o Programa de Unidade Didática (PUD), embora não tenha participado da sua elaboração já que estava há pouco tempo no *campus* de Fortaleza. Ademais, o referido docente relata ter clareza da teleologia da disciplina e que seu planejamento ocorre de acordo com o material (livro) adotado, como podemos visualizar neste discurso:

Normalmente, a gente adota um livro-base e procura seguir a ordem daquele livro. Basicamente é isso. Eu tenho um livro que uso como base e em cima da ordem dele a gente trabalha a disciplina. Claro, existem capítulos que vão sendo tirados porque já vão ser vistos em outras disciplinas, ou não fazem parte da nossa ementa. Então é assim que, normalmente, a gente se planeja. (PJ).

O relato ora reproduzido deixa entrever que o docente não demonstra um entendimento de que o planejamento é uma ação pedagógica comprometida e consciente, que envolve reflexões em torno da realidade concreta dos estudantes, dos propósitos que se pretende alcançar, dos conteúdos programáticos, dos métodos e técnicas de ensino,

da avaliação da aprendizagem e da relação da disciplina com o curso, de modo geral. Seu pensamento, assim, não expressa uma preocupação com a sistematização das suas intenções no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, o que mais uma vez pode ser observado na sua fala a seguir, quando demarca não planejar suas aulas:

[...] A gente tenta dividir o conteúdo de uma maneira a não sobrecarregar nenhuma das aulas e também não ficar com muito espaço na aula. Agora, realmente, eu te confesso que não tenho aquela prática de sentar e fazer aquele planejamento aula a aula, eu nunca fiz isso. E nem fui adaptado a isso. A gente faz isso no dia da prova do concurso e é um negócio muito rápido porque é o planejamento de uma aula e pronto. (PJ).

O desinteresse do professor relativo à previsão, à organização das atividades didáticas, em face dos objetivos propostos, implica, a nosso ver, numa prática docente improvisada sem reflexões acerca de suas escolhas e ações. Na disciplina observada, essa atitude trouxe consequências negativas para a aprendizagem dos estudantes, pois, segundo o professor PJ, o fato de não ter adequadado os conteúdos de acordo com a carga horária disponível dificultou a efetivação da teleologia pretendida no componente curricular. É o que visualizamos no seguinte depoimento:

Eu acho que para essa disciplina em si [...] o que eu teria que rever seria a divisão dela ao longo do tempo porque aqui tem um formato diferente. Eu tinha lá em Canindé quatro aulas para ministrar essa disciplina, aqui eu só tenho três. O que aconteceu? Chegou no final do curso, o tempo não foi suficiente para concluir, então, próximo semestre eu já teria que refinar o planejamento dela para se encaixar no tempo. (PJ).

O depoimento do professor PJ é ilustrativo de que a ausência do planejamento das aulas pode trazer consequências prejudiciais para os estudantes, pois se corre o risco de os objetivos do componente curricular não serem alcançados em razão da falta de organização da práxis docente ao longo do semestre. Na sala de aula, essa ausência de planejamento resultou num ensino voltado, exclusivamente, para a transmissão de conteúdos, sem a preocupação pedagógica de articulá-la com outras atividades, de acordo com o tempo de aula disponível. Foi o que observamos nas aulas.

Diante do exposto, podemos perceber que há uma intrínseca relação entre o planejamento das disciplinas e a dinâmica das aulas a qual remete às concepções, teologias e atitudes dos professores acerca do processo de ensino-aprendizagem. Com base nos resultados apresentados, destacaremos, a seguir, algumas considerações sobre o planejamento de ensino e a prática docente nos cursos tecnológicos, apontando novas perspectivas para a atuação profissional dos professores na EPT de nível superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estabelecendo uma análise geral de todos os relatos dos professores, podemos constatar que apenas um deles demonstrou uma compreensão clara sobre a importância do planejamento de ensino para nortear suas ações e decisões no processo de ensino-aprendizagem, evitando que as atividades em sala de aula sejam improvisadas. Os demais participantes da pesquisa revelam o pensamento de que essa ação pedagógica é pragmática na qual os objetivos, conteúdos, recursos, procedimentos e avaliação da aprendizagem da disciplina ministrada são definidos de maneira desarticulada.

Desse modo, os professores não expressam uma atitude consciente, sistemática e reflexiva acerca de suas escolhas nem sobre que tipo de ser humano pretende formar. Podemos, então, afirmar que o planejamento de ensino realizado pelos docentes não aponta para uma perspectiva crítica e transformadora da realidade cuja práxis pode seguir rumos estabelecidos pelos interesses conservadores da sociedade capitalista.

Os registros observações também revelaram que a concepção pragmática dos professores acerca do planejamento de ensino influencia na organização didática das aulas as quais, de modo geral, estão centralizadas na transmissão de conteúdos conceituais e técnicos necessários ao contexto de trabalho, conseqüentemente, há pouca dinamização das atividades desenvolvidas em sala.

Diante do exposto, considera-se necessário o aprofundamento de estudos sobre o planejamento de ensino como uma ação pedagógica fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível superior, destacando seus tipos, suas teleologias e seus elementos, como conteúdos, métodos, técnicas, recursos didáticos, avaliação da aprendizagem etc.

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância das instituições de ensino promoverem cursos de natureza didático-pedagógica para os professores bacharéis e tecnólogos no intuito de favorecer o aperfeiçoamento de suas práticas mediante reflexões sobre os conhecimentos teórico-metodológicos da Educação e saberes pedagógicos necessários a uma atuação profissional crítica, transformadora e pautada na articulação entre teoria e prática. Desse modo, as instituições de ensino estarão contribuindo tanto

para o desenvolvimento profissional do professor como para a formação técnica e humana dos discentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FARIAS, I. M. S. *et all.* **Didática e docência:** aprendendo a profissão. Fortaleza: Realce & Indústria Gráfica, 2008.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral.** 8.ed. São Paulo: Ática, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social.** São Paulo: Boitempo, 2013.

PILETTI, C. **Didática Geral.** São Paulo: Editora Ática, 2007.

5. PLANEJAMENTO DE ENSINO: ALINHANDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO BRASIL¹

INTRODUÇÃO

O trabalho tem como foco o planejamento de ensino e a práxis dos professores que atuam nos cursos de graduação tecnológica diante do atual cenário marcado por intensas transformações sociais, políticas, econômicas e científicas que atingem às instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), consequentemente, influenciam as práticas pedagógicas ali desenvolvidas.

O planejamento de ensino no contexto da EPT é uma temática, atualmente, recorrente, visto que remete a fatores que influenciam no trabalho dos professores, na gestão pedagógica da sala de aula e na permanência e no êxito acadêmico dos estudantes na instituição. Assim, a relevância desta discussão fundamenta-se em uma reflexão crítica sobre a prática dos docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) onde cada vez mais ingressam profissionais liberais que podem atuar como docentes, mas que não realizaram, em sua graduação, estudos direcionados para os processos de ensino-aprendizagem.

Entendemos que o planejamento de ensino é um processo ativo e dinâmico que expressa princípios, diretrizes, procedimentos e posicionamentos (político, pedagógico, profissional) que permeiam o trabalho do professor. Além

¹ Texto elaborado e publicado pelas professoras Isabel Magda Said Pierre e Maria Marina Dias Cavalcante, em 2020.

disso, implica a determinação de objetivos, conteúdos, métodos, organização e avaliação das atividades de aprendizagem dos estudantes, a indicação de recursos didáticos, bem como a unidade e coerência da ação docente. Apesar de sua importância, muitos docentes bacharéis e tecnólogos resistem em realizar o planejamento de suas aulas, pois o consideram uma prática formal, burocrática, distanciado dos resultados desejados, desconhecendo, assim, suas finalidades no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessa problemática, este artigo tem como objetivo ressaltar a importância do planejamento de ensino como instrumento didático permeia a prática dos professores bacharéis que atuam nos cursos de graduação tecnológica. Para tanto, buscamos identificar as formas de planejamento das disciplinas ministradas pelos docentes e suas implicações na organização didática das aulas.

O estudo em questão traz à cena resultados referentes a uma pesquisa mais ampla desenvolvida no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE) que versa sobre a necessidade de formação pedagógica dos professores bacharéis e tecnólogos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de Nível Superior.

Seguindo os procedimentos da abordagem qualitativa de pesquisa do tipo estudo de caso, o estudo foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica (IFCE), *Campus* de Fortaleza junto a cinco docentes bacharéis que têm de 22 a 34 anos de tempo de serviço no IFCE e que lecionam na disciplinas profissionalizantes dos cursos tecnológicos, quais sejam: Processos Químicos, Telemática e Mecatrônica Industrial. Cabe destacar que omitimos os

nomes reais dos professores os quais passam a ser identificados na investigação por código composto pela letra P (professor), seguida de uma letra do alfabeto (tomada aleatoriamente).

Em relação aos procedimentos de coleta dos dados do estudo de caso, utilizamos observações diretas das práticas dos professores, com registros em diários de campo, e entrevistas de aprofundamento. Esses procedimentos se complementaram, não havendo predominância de nenhuma delas.

Uma vez descritas detalhadamente as informações recolhidas na investigação, realizamos a análise e interpretação das mesmas com base no referencial teórico que aborda os seguintes temas: “planejamento de ensino” e “práxis docente”. A literatura utilizada se apóia na práxis filosófica de Vázquez (2007), além de autores da área da educação como, Cunha (2004), Haydt (2011), Piletti (2007), dentre outros.

Nessa perspectiva, o artigo encontra-se organizado em duas seções: o primeiro refere-se à compreensão teórica sobre planejamento de ensino e práxis docente e o segundo diz respeito à análise das informações coletadas durante a investigação. Por fim, seguem as considerações finais e as referências.

O PLANEJAMENTO DE ENSINO E A PRÁXIS DOCENTE: RE-FLEXÃO CONCEITUAL

O planejamento de ensino é objeto de estudo da Didática que se constitui numa área específica de conhecimento voltada para a fundamentação das práticas pedagógicas escolares, das práticas docentes e dos processos de ensinar

e aprender nas suas múltiplas dimensões. A Didática, assim, tem o papel de propiciar aos professores uma análise crítica da realidade do ensino, buscando compreendê-la, no intuito de encontrar alternativas para transformá-la.

O planejamento é uma prática educativa necessária e importante nas instituições de ensino, pois organiza o trabalho dos professores no que diz respeito aos seus objetivos, estratégias de implementação e avaliação dos resultados obtidos no intuito de contribuir para o alcance da finalidade social, política e material da instituição. Segundo Damis (2010, p. 182): “o trabalho da instituição escolar pode (re) colocar suas finalidades de maneira a contribuir para a superação da visão de mundo [conservadora] predominante”, considerando a forma crítica de organizar, desenvolver e avaliar dos profissionais da Educação nele envolvidos.

O planejamento de ensino, nesse entendimento, não é uma questão meramente técnica que apenas organiza e racionaliza o trabalho pedagógico, ao contrário, é um ato político que envolve posicionamentos, opções teórico-metodológicas e compromisso com a transformação do contexto escolar. Esta ação também é ética, pois implica a reflexão crítica sobre o conjunto de ideias, valores e crenças que direcionam as práticas dos docentes.

Cabe destacar que encontramos no campo pedagógico vários tipos de planejamento didático ou de ensino, estruturado de acordo com a sua especificidade, a saber: planejamento de curso, planejamento de unidade didática e planejamento de aula.

De modo geral, o planejamento de curso se refere à previsão de um conjunto de conteúdo e atividades de uma disciplina a ser desenvolvido em um período letivo, levando em consideração o perfil da turma; o planejamento

de unidade didática trata de um assunto e/ou conteúdos listados no plano de curso a serem abordados junto aos estudantes e o planejamento de aula, vinculado ao plano de curso e de unidade, especifica os procedimentos diários a serem utilizados pelo professor na sala de aula. (Haydt, 2006; Piletti, 2007).

Enfocando o planejamento das situações de ensino em uma disciplina, entendemos que este contextualiza e orienta as atividades didáticas de professores e alunos, envolvendo uma reflexão sobre as intencionalidades e suas relações com os objetivos educativos, o conteúdo cultural, a metodologia, os recursos didáticos, a avaliação, a organização espacial da sala de aula, o tempo na organização da aula e a bibliografia básica para aprofundamento do tema. A articulação de cada um desses elementos do processo didático constitui a ação formativa da práxis docente, que pode levar tanto à transformação desses agentes (docentes e discentes) como da sociedade circundante.

O planejamento de ensino, assim, dá sentido à ação do professor, pois contribui para a concretização das finalidades educacionais previstas, fortalecendo sua capacidade de análise e reflexão sobre a prática no qual está inserido “enquanto um profissional capaz de trabalhar argumentos de racionalidade próprios de quem tem consciência de seus projetos e ações” (Cunha, 2004, p. 37). Dessa maneira, o professor evita a rotina e o improvisado e busca desenvolver uma prática mais segura, contextualizada e coerente com o projeto pedagógico da instituição.

Sabendo que o planejamento de ensino é uma ação reflexiva e contínua que envolve o trabalho do professor, destacamos que este não se trata de uma camisa-de-força, um plano estático, rígido que impossibilita a revisão

de concepções e práticas. Ao contrário, é um projeto flexível, “isto é, deve dar margem a possíveis reajustamentos sem quebrar a unidade a continuidade” (Piletti, 2007, p.75). Dessa maneira, o plano previamente pensado pode ser alterado quando necessário para atender os interesses dos estudantes, “sem afastar-se dos pontos essenciais a serem desenvolvidos” (Haydt, 2006, p. 105).

O planejamento de ensino, portanto é uma ação educativa dinâmica, flexível e reflexiva que requer do professor análise do contexto sócio-cultural dos estudantes para que suas decisões sejam coerentes com as realidades dos mesmos, bem como compromisso de desenvolver uma prática crítica e transformadora na sala de aula que levem aos discentes à produção de conhecimentos significativos.

Tal compreensão de planejamento de ensino nos remonta ao entendimento de que a docência é uma práxis inerente ao fenômeno educativo cuja noção, segundo Vásquez (2011), significa a articulação intrínseca entre teoria e prática. De maneira mais ampliada, esse autor entende que a práxis é atividade humana teórico-prática, isto é, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, real, propriamente prático, que, numa relação de interdependência, visa à transformação de uma determinada realidade natural ou social. A parte teórica possibilita o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para a sua transformação; e a prática é atividade material, transformadora e social, mediada por essa teoria. Assim, a teoria e a prática têm identidades próprias, mas só na unidade entre esses dois lados é que pode haver uma práxis transformadora da realidade.

Partindo desse conceito, compreendemos que a práxis docente implica uma relação indissociável entre professores e estudantes em que a produção de conhecimentos, saberes, técnicas, atitudes, valores e de significados em torno de conteúdos de aprendizagem “caracteriza e direciona a comunicação, a dialogicidade e o entendimento entre ambos na direção de uma emancipação fundada no ser social” (Therrien, 2006, p. 8). Nessa concepção, a práxis docente constitui-se um processo educativo de instrução; ou seja, propicia o domínio de saberes e modos de agir acumulados pela experiência humana, mas também de formação de pessoas críticas, questionadoras, reflexivas e criativas que possam compreender, atuar e transformar o contexto social.

Considerando as dimensões - instrutiva e formativa - da práxis docente, ressaltamos que esta é uma atividade organizada, intencional e sistemática, visto que os professores estabelecem finalidades, investigam e escolhem meios para a realização de suas ações, cujo processo enseja o estabelecimento de novas finalidades e ações. Esse movimento contínuo revela a indissociável relação entre a teoria e a prática profissional que, no contexto escolar, é expressa pela mediação ontológica entre ensino e aprendizagem. A práxis docente, nessa concepção, contribui para o desenvolvimento das capacidades e personalidades, mesmo diante dos possíveis desafios à plena realização das pessoas, que possam surgir no processo de construção de conhecimentos.

Com base na compreensão ora apresentada, destacamos a seguir, as informações coletadas na pesquisa de campo que estão relacionadas ao planejamento de ensino realizado pelos professores nas disciplinas profissionalizantes dos cursos tecnológicos e suas implicações em sala de aula.

O PLANEJAMENTO DE ENSINO E A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DA AULA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Nesta seção, realizamos a análise das informações coletadas junto aos docentes acerca de suas decisões em relação ao planejamento de suas disciplinas em termos de diagnóstico do perfil da turma, definição dos objetivos, seleção do conteúdo, dos métodos, dos recursos didáticos, das atividades, da avaliação da aprendizagem etc. para compreendermos as implicações desse planejamento na realidade concreta da sala de aula.

Em relação ao processo de planejamento de ensino, dos cinco professores participantes da pesquisa, três fizeram referência à ementa e ao programa da disciplina como norteadores da prática docente, mas, para compreender as especificidades das suas concepções e atitudes na sala de aula, abordaremos seus relatos separadamente. O professor PX, por exemplo, comenta como organiza sua disciplina e destaca a importância de conhecer o grupo de estudantes a quem se destinam os conteúdos a serem ministrados:

Primeiro, eu vou buscar conhecer a turma. Tem a ementa, o plano de disciplina que é apresentado, aquilo ali é o norteador. Procuro não fugir já que tenho dificuldade em me disciplinar. Então, aquilo ali é um documento que eu tenho em mãos e busco cumprir aquele documento do começo ao fim do semestre. [...] A disciplina tem três tópicos a serem apresentados, eu apresento a disciplina, começo pelo primeiro tópico, vou apresentando os conteúdos e colocando mais informações e, na medida que eles vão entendendo, vou conseguindo me tornar claro para o aluno e a gente vai progredindo. (PX).

Analisando o depoimento há instante mencionado, observamos que o professor tem a concepção de que o pla-

nejamento de ensino é uma ação pedagógica de constantes ajustes, pois, ao assumir a ementa e o programa da disciplina como norteadora de sua práxis em sala de aula, prevê outros conhecimentos que considera pertinentes à aprendizagem dos estudantes. Dessa maneira, consideramos que o professor tem liberdade na organização e acréscimo de conteúdos ao lecionar seus componentes curriculares, mesmo que a ementa não tenha sido elaborada por ele, previamente. É o que sugere o seguinte depoimento:

Quando eu cheguei na instituição em 1994, a ementa já estava feita. De lá para cá o que nós fizemos foi apenas ajustar a carga horária para ajustar as mudanças que ocorreram, mas o conteúdo é praticamente o mesmo. A ementa está aqui, é interessante que os alunos saiam daqui com esse conhecimento, mas eu posso colocar uma série de outros conhecimentos. É o que vai diferenciar a minha aula da aula do meu colega. (PX).

Embora o professor tenha mencionado apenas o acréscimo de conteúdos relevantes para concretização de suas finalidades educativas, as observações que realizamos de suas aulas também revelam autonomia no que diz respeito à escolha da metodologia de ensino, dos recursos pedagógicos e da avaliação da aprendizagem, mesmo sabendo que essa autonomia seja relativa, pois a práxis docente, assim como o complexo educacional, é determinada por condições e necessidades predominantes na sociedade. No pensamento de Vásquez (2011, p.228): “como o homem é um ser social, esse processo [de trabalho] só se realiza em determinadas condições sociais [...] e que Marx chama apropriadamente de relações de produção”, influenciando, assim, nas decisões tomadas pelas pessoas nos variados tipos e espaços de trabalho.

As escolhas teórico-metodológicas em relação à disciplina foram apontadas pelo professor PX no primeiro dia de aula, momento em que destacou os objetivos pretendidos, a organização dos conteúdos por unidades de ensino, a metodologia a ser utilizada e a avaliação da aprendizagem dos estudantes. Nesse momento, o referido docente estimula a participação dos discentes, perguntando suas expectativas dos mesmos em relação ao componente curricular, como observamos nessa situação: “O que vocês esperam da disciplina? O que vocês acham que vão aprender com a disciplina? Não adianta eu ficar dando conteúdo, conteúdo e vocês acharem que estão aprendendo. É preciso sair dessa mesmice de achar que o professor sabe tudo”.

A aula introdutória, assim, é um espaço para o professor se apresentar, conhecer as aspirações dos discentes, refletir sobre o tema do componente curricular e trocar experiências. Por outro lado, isso não significa que as atividades das aulas sejam previamente planejadas, conforme ilustra o seguinte relato:

As atividades não são planejadas muito previamente e eu não sigo um cronograma de aula. O planejamento é assim: eu tenho o conteúdo, se eu vejo que está muito extenso, passo um exercício proposto para poder trabalhar esse conteúdo. A sequência é o plano de disciplina, é o meu norteador, porque senão eu corro o risco de começar a disciplina e apresentar os conteúdos sem ser em ordem, e, para o aprendizado, a gente tem que ter uma ordem, uma coerência. (PX).

Estabelecendo uma relação entre o relato do professor e as seis aulas observadas da sua disciplina, percebemos que, de modo geral, estas não demonstraram um planejamento prévio, pois a quantidade prevista de conteúdo a ser assimilado pelos estudantes nem sempre era adequada

ao tempo disponível da aula para o seu desenvolvimento. Ademais, em uma aula, observamos que o exercício de fixação proposto não tinha uma relação direta com o conteúdo abordado naquele dia. Em vista disso, Vasconcellos (2002) alerta para a necessidade de se ter “[...] uma visão geral em relação ao que vai ser trabalhado na aula: se uma parte não está bem planejada, corre-se o risco de se ocupar muito tempo com outra, até como estratégia inconsciente do professor, mas prejudicando naturalmente os alunos.” (p. 148).

No relato do professor PZ, há dois aspectos que envolvem o planejamento de sua disciplina: o primeiro cuida das exigências institucionais, sobretudo, no que diz respeito ao cumprimento do calendário; e o segundo refere-se à implementação do programa da disciplina (PUD) na sala de aula, previamente estabelecido. O referido docente, entretanto, expressa que, a cada semestre, o PUD é ajustado de acordo com o perfil do grupo de estudantes, como se verifica no seguinte relato:

Logo no começo eu tive essa preocupação mais detalhada. Nós somos cobrados de várias formas. Você é cobrado pelo calendário, pois tem que entregar as notas dentro daquele prazo, eu tento seguir esse calendário; tem o programa da disciplina que é uma coisa que você tem que cumprir. O que eu faço são pequenos ajustes na ordem daquele programa original que eu acho que é mais adequado à compreensão do aluno. E você ainda tem que ver qual o nível daquela turma que está chegando. Às vezes tem uma turma muito boa que os alunos conseguem aprender mais rápido do que outra turma, isso acontece. Então, eu tento equacionar todas essas variáveis. (PZ).

Cabe destacar o fato de que a preocupação inicial do professor em relação ao planejamento de sua disciplina foi com uma “sequência mais lógica” dos conteúdos a serem

ministrados nas aulas, no intuito facilitar a aprendizagem dos estudantes. O professor, assim, deixa entrever que o ato de planejar é um processo que se restringe à seleção, organização e sequenciação dos conteúdos previamente estabelecidos e não, necessariamente, à atualização destes no sentido de aperfeiçoá-los. É o que mais uma vez notamos no seguinte relato:

Esse programa foi refeito na época que eu estava afastado. Quando eu voltei do doutorado, o programa já estava estabelecido. [...] Como eu já leciono essa disciplina há bastante tempo, esse roteiro já está todo na minha cabeça. Tem a ementa oficial, tem alguns ajustes de ordem que eu faço dessa ementa e é isso que aplico em sala de aula. (PZ).

Conforme se percebe no relato ora reproduzido, o acúmulo de experiência prática na docência proporcionou ao professor maior segurança para a tomada de decisão no concernente ao planejamento da sua disciplina, sobretudo, no que diz respeito à seleção, organização e sequenciação dos conteúdos a serem ministrados e a sua adequação ao perfil dos estudantes do curso tecnológico. Sobre isso, o participante de nossa pesquisa acrescenta:

Eu entendo o seguinte: no nível tecnológico, os alunos não precisam aprofundar os tópicos como no curso de engenharia ou no curso de mestrado. Então, alguns conceitos mais matemáticos a gente vê um pouco mais superficialmente, a gente aprende a operacionalizar aquilo ali, mas sem ter aquela fundamentação matemática mais aprofundada. (PZ).

A respeito da coerência entre os assuntos da disciplina e o perfil dos estudantes que o curso formará, entendemos que este seja um aspecto fundamental no planejamento de ensino do professor, pois, assim, os conteúdos

terão significado para os discentes, satisfazendo suas necessidades e expectativas. O valor prático desses conteúdos, portanto, ajuda os discentes na “[...] vida cotidiana a solucionar seus problemas e a enfrentar a situações novas.” (Haydt, 2006, p.130).

Considerando que o conteúdo é meio para a concretização das finalidades previstas no componente curricular e os procedimentos metodológicos se constituem no caminho que o docente pretende seguir no seu desenvolvimento, o professor PZ relata, a seguir, que escolheu a técnica de ensino “aula expositiva” e o livro-texto como recurso pedagógico para organizar as situações de ensino-aprendizagem na sala de aula:

Minha aula é basicamente expositiva. Eu dou espaço para os alunos fazerem perguntas. Se o aluno tiver alguma dúvida, se ele tiver algum exemplo ou da prática dele ou que ele viu, ele pode falar em sala de aula. Claro que se a turma não tiver muita reação, eu vou dando o conteúdo. Eu faço umas pausas para fazer perguntas e perceber se eles estão entendendo aquele conceito, faço exemplos em sala de aula, mas se a turma não interagir, eu continuo. (PZ).

Eu tento seguir um livro-texto na maior parte do tempo porque, tendo livro-texto que cobre todo aquele conteúdo, o aluno vai poder estudar em casa. Eu posso passar exercícios que já estão lá no livro que ele pode estudar. Então, eu tento ter um livro-texto que tem todo o conteúdo, não necessariamente na mesma ordem, mas está lá e essa ideia é para ajudar o acompanhamento da disciplina pelo aluno (PZ).

Estabelecendo uma relação entre os discursos do professor e as sete aulas observadas em sala de aula, notamos que sua escolha metodológica está apropriada ao desenvolvimento de suas atividades propostas, pois é articula-

da com exercícios práticos realizados pelos estudantes no computador. Dessa maneira, o professor reforça, nos relatos seguintes, a importância do domínio do conteúdo e da definição de uma estratégia didática para favorecer a relação entre o assunto ministrado e a prática profissional:

O que eu planejo é o seguinte: Qual o assunto que vai ser abordado? 'Ah, o assunto é esse? No livro é a página tal, tal e tal'. É isso que a gente explora em sala de aula. Os conceitos daquela aula são vistos e tento colocar exemplos práticos de como aquilo ali funciona e a gente faz exercício em cima daquilo ali. (PZ).

Eu tento me preparar para as aulas. É muito chato chegar na sala de aula sem saber qual o assunto que vai ser dado, sem ter organizado pelo menos as idéias do que vai ser ministrado. Então, eu tento me preparar nesse sentido, em estar dominando aquele assunto que eu vou ministrar. Eu também tenho uma estratégia de como transmitir aquilo para os alunos, dizer onde aquilo ali pode ser aplicado na vida profissional deles, então, é isso que tento fazer antes de ir para sala de aula. (PZ).

Com base nesses depoimentos, é perceptível a noção de que o professor PZ deixa entrever que o planejamento de ensino se refere a uma tomada de decisão sobre sua atuação concreta em sala de aula, principalmente no que diz respeito aos conteúdos, métodos e técnicas de ensino, tendo como base o perfil dos estudantes dos cursos tecnológicos. Por outro lado, constatamos nas aulas observadas que, mesmo com a intenção de favorecer a articulação entre teoria e prática, há intensiva preocupação do docente com a transmissão de conteúdos científicos, criando pouco espaço para reflexões de caráter social, o que contribuiria para uma formação dos discentes transposta aos aspectos específicos da profissão. Como o próprio docente destaca,

“Os aspectos técnicos que são tratados em sala de aula. [...] discussões outras que não sejam dessa área realmente são muito poucas. Discussões sobre política, muito pouco”.

O professor PS também mencionou que o programa da disciplina norteia suas ações em sala de aula, mas relata que o planejamento de suas aulas não é realizado de maneira contínua e sistemática, em face da experiência profissional já adquirida no componente curricular, como é observável no seguinte depoimento: “Ah! É em cima do Programa de Unidade Didática (PUD), mas [...] o fato de eu sempre dar a mesma aula, acabou fazendo com que eu não tivesse a obrigação de fazer o planejamento sistemático, porque a aula é muito igual, o ritmo é muito igual, sabe?”

O relato do professor PS deixa entrever que o planejamento da disciplina é uma ação pedagógica contingente que tem a experiência profissional do magistério como principal critério na tomada de decisão sobre suas ações em sala de aula. Essa ausência de planejamento sistemático é mais uma vez, assim, justificada pelo docente:

[A disciplina] não se aperfeiçoa porque é uma matéria básica, é uma matéria que nunca vai ser aperfeiçoada porque é o básico da eletrônica, da eletricidade, é como se fosse a lei de Newton, eu não posso evoluir a lei de Newton. O que se pode fazer depois é com as aplicações das leis, da eletricidade, o ser humano evoluir em outras áreas. Mas é uma matéria de conteúdo básico. (PS).

Analisando este relato, acentuamos que o professor não expressa consciência sobre a importância do planejamento de ensino como um processo de reflexão contínua sobre sua prática, capaz de facilitar e dinamizar o seu trabalho diário. Essa falta de compreensão pode estar relacionada ao fato de considerar que os conteúdos de sua disci-

plina não se atualizam no campo do conhecimento, o que dispensaria um (re)pensar sobre os objetivos pretendidos na sua disciplina e os conhecimentos a serem adquiridos pelos estudantes.

Embora o professor PS não demonstre flexibilidade em relação aos conteúdos selecionados para sua disciplina, ele revela a preocupação pedagógica em organizá-la de tal modo que favoreça o acompanhamento sistemático dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Fundamentando sua práxis docente em conceitos e ferramentas das Metodologias Ágeis (Mas)⁵², percebemos que o professor reconhece a importância de os discentes terem clareza dos objetivos a serem alcançados e do caminho a ser percorrido ao longo do desenvolvimento do componente curricular:

A metodologia ágil, basicamente, dá uma visão ao aluno do todo porque ele não consegue ver em nenhuma disciplina, em nenhuma sala de aula, o começo, meio e fim. Ele não consegue ter idéia se ele está em dia ou se está atrasado, se eu estou em dia ou se estou atrasado; ele não consegue ver se tem muita coisa a aprender ou não, a estudar ou não. Mas como a metodologia é visível, você entra na sala de aula e consegue ver a matéria dada, o ritmo, se tem falta, se não tem falta, se está atrasado, se não está atrasado, se está muito atrasado, ou se está adiantado. Então, a metodologia ajuda muito nessa administração do conteúdo e do ambiente da sala de aula. (PS).

A utilização das Metodologias Ágeis (Mas) pelo professor PS foi observada nas suas aulas no curso tecnológico. Sem entrar no mérito dos pressupostos teóricos dessa metodologia, encontramos o cronograma da disciplina, em formato de gráfico, fixado na parede frontal da sala de aula,

onde, no eixo horizontal, constam todos os dias de aula do semestre letivo, e no eixo vertical todos os assuntos a serem ministrados a cada aula.

Nesse cronograma, também é possível identificar os dias de resolução de exercícios e avaliações da aprendizagem, realizadas no decurso do componente curricular. Com essa forma de organizar a disciplina, professor e estudantes podem visualizar as etapas de trabalho cumpridas e a cumprir, bem como realizar, coletivamente, os ajustes necessários ao planejamento proposto. Cabe destacar que a flexibilidade do planejamento está relacionada com a possibilidade da sequência de atividades passar por mudanças durante o período letivo por diversos fatores internos e externos.

Sem mencionar a ementa e/ou programa da disciplina, o professor PY, numa perspectiva processual de planejamento de ensino, acentua que, semestralmente, busca organizar os conteúdos da disciplina e estabelecer uma metodologia de ensino que favoreça o alcance seus objetivos pretendidos:

Essa disciplina é um desafio porque tem uma parte muito teórica e eu sempre a modifico a cada semestre: diminuo a quantidade de apresentações, exploro mais os exercícios, mas sempre valorizo o trabalho de conclusão da disciplina. É onde eles vão fazer a modelagem na prática e no sistema real. Eu valorizo muito esse trabalho. [...] Eu tenho um objetivo que é o trabalho. Então, eu vou trabalhar numa sequência lógica que chegue com aquele conteúdo mais rápido possível, para que os alunos possam trabalhar pelo menos umas três semanas fazendo o trabalho. [...] Eu estimo algumas quantidades de aulas para finalizar toda a teoria e os alunos fazerem o trabalho. (PY).

Para facilitar a organização entre os conteúdos e a quantidade de aula, o professor PY diz que, a cada aula, registra o assunto ministrado no sistema acadêmico do IFCE, conforme está no seguinte depoimento:

[...] Na realidade, eu vou registrando no [sistema] acadêmico aí eu posso ver exatamente o que aconteceu no semestre passado. Dá para ver tudo, o conteúdo que foi visto, quanto tempo precisou e quanto tempo sobrou. Na realidade, nunca sobra nada. Sempre dá certinho e às vezes até falta. Aí eu venho no sábado, passo o dia aqui com os alunos para compensar [...] (PY).

Analisando os dois últimos relatos do professor PY, percebemos que o planejamento de sua disciplina é um *continuum* que implica a definição de objetivos a serem alcançados, a seleção e a organização de conteúdos em função da quantidade de aulas prevista para o semestre letivo, bem como a realização de uma metodologia de ensino que possibilite a relação entre teoria e prática. O posicionamento do professor, assim, se aproxima do entendimento de que “[...] planejar é analisar uma dada realidade, refletindo sobre as condições existentes, e prever as formas alternativas de ação para superar as dificuldades ou alcançar os objetivos desejados.” (Haydt, 2006, p. 94).

O planejamento da disciplina previamente estabelecido pelo professor PY foi apresentado aos estudantes no primeiro dia de aula, numa perspectiva dialogada. Primeiramente, levantou os conhecimentos prévios dos discentes acerca do tema central do componente curricular; em seguida, contextualizou e destacou a importância do assunto para a formação profissional dos discentes; após essa introdução, registrou no quadro os conteúdos a serem abordados ao longo do semestre letivo; e posteriormente, comentou so-

bre a proposta de avaliação da aprendizagem. Por fim, citou os livros e textos que seriam necessários para realização dos estudos. Ao final dessa apresentação, notamos que o professor se esforça em explicitar os resultados que pretende alcançar em decorrência de sua atuação pedagógica o que, para nós, é fundamental, pois toda práxis docente implica uma “atividade finalista ou antecipação dos resultados objetivos que se pretende atingir sob a forma de finalidades ou resultados prévios, ideais, que só poderão cumprir sua função prática na medida em que correspondam a necessidades e condições reais...” (Vásquez, 2011, p. 240).

A concepção de que o planejamento de ensino é estático e rígido, por outro lado, foi identificada nos relatos do professor PW, quando este comenta sobre a especificidade da disciplina e a natureza do seu conteúdo, como observado a seguir:

Essa disciplina na verdade foi construída por mim e outro professor, mas o *start* inicial foi em cima do ensinamento que a empresa deu porque não tem como você fugir daquela metodologia. A parte de programação tem uma sequência lógica, é tipo algoritmo e você segue esse algoritmo, não tem muito o que mudar. Então, de certa forma, o planejamento já está definido em função dessa coisa rígida, com relação ao setor algoritmo da parte de programação. O que você pode variar um pouco é inverter a ordem das operações, um termo, de forma didática, mas o conteúdo já está predefinido. (PW).

Essa disciplina, de certa forma é algo muito específico. Eu, em particular, fui, de certa forma, treinado. Por exemplo, na época que nós compramos aquelas máquinas, a fabricante da máquina veio e deu o treinamento para gente sobre o que é programação. Com relação ao aplicativo, aquele que estava usando [na sala de aula], eu fiz um treinamento em São Paulo, posteriormente,

os técnicos [da empresa] vieram aqui também. Foi assim, não foi aquela coisa de sentar e ser autodidata não. Teve um início. É lógico que a partir desse start, foi evoluindo... (PW).

Analisando os relatos retromencionados, notamos que a disciplina do professor PW foi planejada, inicialmente, sem considerar as possíveis alterações no que diz respeito à seleção de conteúdos, a fim de ajustá-los às reais condições, interesses e necessidades do grupo de estudantes. Dessa maneira, o referido docente expressa a imagem do conhecimento como um encadeamento, ou seja, para ele, “[...] existem temas que precisam ser estudados necessariamente antes de outros, não podendo ser quebrada a lógica de apresentação de diversos conteúdos.” (Machado, 2009, p. 169)

Mesmo o professor PW considerando que a disciplina denota um percurso único de organização dos conteúdos, do ponto de vista metodológico, percebemos que, na sala de aula, o docente busca distintas opções para tornar o conteúdo abordado mais significativo e interessante para os estudantes. É o que está nos seguintes depoimentos:

Para os alunos fazerem essa disciplina, é pré-requisito, eles terem passado por usinagem. Então, quando a gente fala da tecnologia da usinagem é um conhecimento prévio que eles têm que ter. Mas, muitas vezes, isso eu reforço, mostro novamente as fórmulas, como calcular, porque que tem que ser assim ou daquele jeito... A gente procura não repetir o conteúdo que foi visto na disciplina anterior, mas a gente faz um reforço do que eles viram. (PW).

Naquele tempo que você participou nas aulas eu gastei mais ou menos uns cinquenta por cento do tempo citando coisas que já eram conhecimento deles, que era para ser pré-requisito. Reforçando, relacionado aquele conhecimento que eles tiverem com algo bem real.

Tentando chamar para a realidade, sair lá da teoria, da usinagem, encaixar em algo prático, que eles vão vivenciar lá na indústria. (PW).

Conforme os relatos, podemos notar que o professor, ao organizar os conteúdos para desenvolvê-los na sala de aula, se preocupa com a relação entre os novos conhecimentos a serem adquiridos pelos discentes e os conhecimentos anteriores, bem como com a articulação entre os assuntos estudados e a realidade da indústria dando condições para que os estudantes, no futuro exercício profissional, possam “[...] organizar e aplicar os conhecimentos assimilados.” (Haydt, 2006, p. 134). Dessa maneira, o referido docente expressa certa autonomia pedagógica na ordenação do conteúdo e na metodologia de ensino a ser utilizada em sala de aula, como está no seguinte depoimento:

A melhor coisa para o professor é você está utilizando um meio computacional para auxiliar tuas aulas. E, no meu caso em particular, o aplicativo é o próprio material didático. Lógico, você tem que dá um sequenciamento nele. Talvez a metodologia pedagógica esteja aí, você dar o sequenciamento correto para o uso dele. Qual é a sequência? Quais são as etapas sequenciais que você deve utilizar para dar um rendimento naquilo que você quer? Então, é essa metodologia que a gente tem que seguir. (PW).

O uso do aplicativo como recurso pedagógico foi observado nas seis das nove aulas do professor PW lecionadas no curso tecnológico, o qual se configura como a parte prática da disciplina, posterior ao estudo teórico sobre o tema programação. Em ambas as partes, o referido docente expressa domínio do conteúdo, desenvolve uma técnica de ensino expositiva-dialogada e realiza a avaliação da aprendizagem dos discentes. Dessa maneira, é notório o

fato de que o professor apresenta uma práxis sistemática na sala de aula, baseada em finalidades e procedimentos teórico-metodológicos e avaliativos que atendam as necessidades do grupo de estudantes, embora não considere que haja flexibilidade na seleção dos conteúdos.

Com base nos resultados apresentados, destacaremos, a seguir, algumas considerações sobre o planejamento de ensino e a práxis docente nos cursos tecnológicos, apontando novas perspectivas para a atuação profissional dos professores na EPT de nível superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A premissa central deste estudo é a de que o planejamento de ensino é instrumento didático que permeia a prática dos professores que atuam nos cursos de graduação tecnológica. Assim, buscamos identificar as formas de planejamento das disciplinas profissionalizantes ministradas pelos docentes bacharéis, destacando suas implicações na organização didática das aulas.

Partimos da compreensão teórica de que o planejamento de ensino é uma ação didática consciente, intencional e sistemática, pautada pela reflexão crítica sobre os aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem, a qual propicia o estabelecimento de finalidades que influenciam no desenvolvimento da práxis docente. Dessa maneira, seus elementos são constituídos de objetivos a que se propõe, de conteúdos significativos para os estudantes, de metodologias que favoreçam o aprendizado dos alunos, de recursos necessários para a consecução da proposta, bem como de avaliação da aprendizagem.

No que diz respeito aos relatos e registros observacionais das práticas dos participantes da pesquisa, podemos

constatar que apenas um exprime um pensamento claro sobre os elementos que compõem o processo de ensino, a saber: objetivos, conteúdos, metodologias, recursos pedagógicos, avaliação da aprendizagem e referências. Os demais se referem, sobretudo, à seleção, organização e/ou sequência dos conteúdos, embora na prática da sala de aula demonstrem preocupação em desenvolver uma metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, percebemos que o planejamento da disciplina e das aulas está implícito nas ações dos professores, pois há, de certa maneira, uma previsão do que será desenvolvido junto aos estudantes, mas não tem um caráter sistemático, crítico e reflexivo necessário para o desenvolvimento de uma práxis docente transformadora.

Tal constatação nos leva a considerar que o ato de planejar e praticar numa perspectiva crítica não basta ao professor o domínio teórico-prático de suas disciplinas, é preciso uma compreensão didático-pedagógica e curricular dos processos que envolvem o ensino como objeto complexo, a aprendizagem e a gestão da sala de aula. Dessa maneira, sugerimos que essa questão - oferta de cursos de formação continuada - seja tomada pelas instituições de ensino para que favoreça o desenvolvimento pessoal e profissional do professor mediante reflexões e trocas de experiências acerca de temas, como motivação dos estudantes, relações interpessoais, metodologias de ensino, planejamento de avaliação, preparação de materiais e atividades, recursos tecnológicos, dentre outros aspectos.

Diante dessas considerações, destacamos a pertinência de realização de estudos sobre o papel das instituições de ensino na formação continuada de professores, bem como acerca da Didática como campo do saber e sua rela-

ção com os processos de planejamento de ensino na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível superior com vistas a alcançar às finalidades sociais e produtivas da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, M. I. 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. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

DAMIS, Olga Teixeira.(1996). Planejamento escolar: expressão técnico-política de sociedade. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **O ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus,

FARIAS, Isabel Maria Sabino; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. (2008). **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Fortaleza: Realce & Indústria Gráfica.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. (2006). **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática.

LIBÂNEO, José Carlos. (1994). **Didática**. São Paulo: Cortez.

PILETTI, Claudino. (2007). **Didática Geral**. São Paulo: Editora Ática.

VASQUEZ, Adolfo, Sánchez (2011). **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales – Clacso. São Paulo: Expressão Popular, Brasil.

PARTE III

PRÁTICAS METODOLÓGICAS

1. CONSTRUINDO APRENDIZAGENS EM NOSSAS PRÁTICAS¹

Ao longo da nossa trajetória temos construído aprendizagens que nos possibilitam traçar caminhos para a organização das nossas disciplinas. Nesse sentido temos adotado concepções e métodos que vêm norteando as nossas experiências docentes.

A busca de posições teleológicas que promovam saberes, comportamentos, pensamentos e valores, com potencial educativo, tem sempre o seu sentido voltado para a aprendizagem do aluno, constituindo-se em um exercício comprometido, intencional, de articulação entre meios e fins, pautado por princípios éticos de intervenção, formação, criação e transformação da realidade e do próprio homem. Esse é o nosso horizonte a partir do qual trabalhamos sempre buscando a realização da práxis educativa no sentido posto por Libâneo (2008, p. 25),

O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos. Vincula-se, pois, a opções sociais e políticas referentes ao papel da educação num determinado sistema de relações sociais.

É a partir desse pressuposto que a Pedagogia tem como objeto investigar o fenômeno da educação em uma

¹ Texto reelaborado por Maria Marina Dias Cavalcante para uso em sala de aula em 2011.

dada sociedade, dirigindo e orientando os objetivos, os meios e as condições metodológicas, organizativas e apropriadas para a formação plena dos sujeitos. Como ciência da Educação, cabe à Pedagogia suscitar as teorias e práticas que as fundamentam, promovendo um caráter reflexivo e transformador por meio da práxis educativa, com a sua posterior objetivação, compreensão e transformação (Franco, 2008). Ressalva-se que isso só será possível se for considerado os pressupostos e as condições históricas que a fomentam, organizam e direcionam. Nesse sentido, a Pedagogia emerge com a função de interpretar as teorias e as práticas educativas objetivando fins éticos e emancipatórios a partir dos quais os indivíduos por meio de um trabalho pedagógico crítico e coletivo promovem, de forma reflexiva e consciente, a construção de novas relações sociais, novas formas de existência e de sociabilidade humana.

É nessa direção que a dimensão ontológica da Didática, como área da Pedagogia, ocupa-se do processo de ensino como prática intencional, sistematizada e dirigida à aprendizagem do aluno. Ela se constitui como uma mediação essencial para a formação humana a partir do momento em que ela cumpre tal função, o que implica sempre a aprendizagem de algo em qualquer área e/ou nível de conhecimento. Porém sendo fundamental à formação e ao trabalho do professor (e aqui podemos mencionar a disciplina de Didática, inclusive nos cursos de Mestrado e de Doutorado em Educação) pois é por meio da condução didática do ensino, dos seus objetivos, modos e condições que o professor consegue mobilizar e reconstruir o seu próprio saber docente e os conhecimentos sistematizados a serem conscientemente apreendidos pelos alunos. Segundo Pimenta (2011, p. 121),

A Didática, entendida como área do conhecimento que tem por especificidade o estudo do processo ensino-aprendizagem, contribui com as demais na formação de professores. Enquanto disciplina, traduz-se em um programa de estudos do fenômeno ensino, com o objetivo de preparar os professores para a atividade sistemática de ensinar em uma dada situação histórico-social, inserindo-se nela para transformá-la a partir das necessidades aí identificadas de direcioná-la para o projeto de humanização.

Nesse contexto, a Didática articula os fins, os meios, os propósitos, as ações, os conteúdos e as relações que permeiam o processo do ensino que, fundamentado em princípios e objetivos sociopolíticos e pedagógicos, deve promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas, intelectual, física e afetiva dos alunos, tendo como direção central a sua formação humana.

Assim, a prática do educador precisa estabelecer teleologias capazes de promover o educando para o domínio o mais consolidado possível dos conhecimentos científicos e axiológicos, possibilitar as condições e os meios propícios para o desenvolvimento das suas capacidades e habilidades cognitivas, promovendo a sua autonomia e capacidade reflexiva ao longo da sua aprendizagem; possibilitar as condições e os meios propícios para a formação pessoal e profissional dos alunos, fomentando neles possibilidades, perspectivas, atitudes, sentimentos e convicções que fundamentem suas escolhas capazes de elevar o gênero humano.

Libâneo (2008) afirma que o professor garantirá concretamente tais objetivos de ensino e aprendizagem a partir do desenvolvimento de um conjunto de atividades didáticas (planejamento, direção do ensino e da aprendizagem e a avaliação) articuladas entre si e que se desdobram em

diversas tarefas restritas e pontuais, mas que se relacionam e convergem para a efetivação do ensino. Podemos afirmar que há uma relação recíproca e indissociável entre a transmissão e a assimilação ativa do conhecimento; entre a atividade do professor (ensino) e a atividade de estudo do aluno (aprendizagem). Assim, vários componentes fundamentais do ensino são influenciados e influenciam a prática do professor, tais como as teleologias estabelecidas, os conteúdos e métodos de ensino, a estruturação didática da aula, o planejamento, a avaliação de aprendizagem, os pressupostos sócio-históricos, pedagógicos, éticos e formativos, bem como as relações estabelecidas entre professor e aluno na sala de aula.

Toda essa processualidade altera as determinações causais gerando novas possibilidades na trajetória do ensinar e do aprender cuja instauração ocorre pelas determinações reflexivas entre teleologia (no campo da Didática refere-se às teleologias secundárias) e causalidade, agora posta. Segundo Lukács (1981), é somente aqui, no âmbito das teleologias secundárias, onde se insere a práxis social dos homens, que se completa a humanização do homem. O mesmo ocorre no campo da Didática que, com o estabelecimento de teleologias voltadas para o processo ensino e aprendizagem, o conhecimento dos nexos causais, a busca dos meios e de ações para realizá-las, vai “aumentando o seu raio de ação e a sua importância” (Lopes, 2013, p. 65), constituindo um campo de conhecimento para a efetivação do seu ser, da sua dimensão ontológica que consiste no princípio dinâmico do ensino e da aprendizagem.

Nessa perspectiva, a Didática materializada na prática do professor, incumbe-se de articular tais componentes de forma a possibilitar o real processo de ensino e apren-

dizagem num movimento de ação-reflexão-ação refletida sobre a prática docente. Caracterizada como mediadora entre os aspectos teórico-científicos e os aspectos práticos da ação docente, ela media “o quê”, “o como” e o “por que” do processo de ensinar em qualquer nível de formação incluindo, como já dissemos, os cursos de Pós-Graduação. Para Alarcão (2011), o movimento de mediação entre estes aspectos diz respeito às inter-relações estabelecidas entre a Didática curricular expressa em uma específica disciplina dos cursos de formação de professores e a ação profissional incidindo na própria atuação docente, no exercício da sua função. É de uma experiência que vivenciamos que trataremos a seguir.

SOBRE O ENSINO DE DIDÁTICA NA PÓS-GRADUAÇÃO UTILIZANDO RELATOS PREPARATÓRIOS: UMA PRÁTICA METODOLÓGICA.

Para encaminhar didaticamente as discussões em nossas aulas na Disciplina de Teorias e Abordagens Investigativas sobre Formação Didática e Trabalho Docente, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, tomamos os *relatos preparatórios das aulas* como espaço de análise das abordagens, posturas, recursos utilizados pelo grupo classe e/ou outros tantos aspectos que o grupo considera interessante de colocar em debate. Com isso buscamos estimular o desenvolvimento da percepção, por parte dos alunos, a respeito do que está subjacente à discussão em uma aula, da trama de relações e interações que se desenvolve ao longo da sua duração, das motivações e estratégias que lhe dão sustentação. Dedicamos um tempo para essa análise em cada dia de aula e orientamos os

alunos com algumas leituras e/ou questões que os ajudam nesse processo, cabendo aos mesmos agregarem outras que lhes pode parecer impulsionadoras de sua discussão. Como posicionamento teleológico direcionamos as nossas orientações para os pontos que sedimentam as aprendizagens: seja individual e/ou coletiva; a dinâmica de construção do encontro e o desempenho da coordenação na condução das aulas.

O percurso de elaboração apoia-se no pensamento de Zabalza (2004), que orienta o desafio apontando as possibilidades de *relatar* de forma refletida, fugindo assim, da tradição de registrar a aula copiada. Também buscamos apoio nas considerações de Pimenta (2011) ao destacar a importância de preparar professores que assumem uma atitude reflexiva em relação ao ensino e às condições sociais que o influenciam. Ressalta ainda que o relato das aulas permite aproximar o professor da prática reflexiva, incentivando a formação de sujeitos críticos e capazes de perceber e transformar sua realidade.

Em seu uso didático *os relatos preparatórios das aulas* seguem dois caminhos: um instrumento de registro da aula usado tanto pelos professores como pelos alunos; e um meio para interpretar, avaliar e refletir sobre os processos didáticos. Já se faz muito presente os usos dessa ferramenta por meio da qual professores pedem para os alunos elaborarem como atividade única ou como uma atividade contínua, relatando o que acontece na aula e permitindo que a aula se torne mais dinâmica, momento em que o professor deixa de apenas transmitir o conhecimento em mão única e os alunos passam a participar criticamente das aulas.

A forma como se coletam os dados para ser registrados, o que nele estará contido e a estrutura nem sempre são iguais. Os *relatos* podem ter um cunho mais descritivo, mais reflexivo, ou uma parcela dos dois. O ponto em comum se faz no aspecto de reservar um momento para pensar o que ocorreu durante a prática. Não se faz necessário que os *relatos* feitos sejam listados diariamente, em cada dia de aula. Isso não deixa de exercer o seu papel, ainda que com menor frequência. O importante é que não se perca a continuidade.

Embora o nome escolhido para ser trabalhado neste estudo tenha sido os *relatos das aulas*, o instrumento pode vir a tratar também de acontecimentos que vão além da sala de aula, fatos que permeiam a atuação do professor, como a relação com a coordenação do curso, com os orientandos do Mestrado e Doutorado, as palestras e seminários extra sala, as produções escritas, entre outros fatos. O assunto a ser tratado pode ser um tema específico, não focando na aula como um todo, mas em um assunto previamente escolhido e planejado com o intuito de solucionar algumas questões e/ou compreender alguns fatos, como o projeto de pesquisa dos alunos, por exemplo.

Vale destacar que o diário de aula, aqui tratado como *relatos preparatórios das aulas*, é também um instrumento de pesquisa qualitativa. Dividido em duas partes amplas. A *primeira* “centra a análise em situações específicas integrando as dimensões referencial e expressiva dos fatos” (Zabalza: 2004, p. 33). É possível notar que se trata de uma prática metodológica de manejo delicado, pois ao confrontar as informações é preciso observar sua confiabilidade, veracidade, entre outros fatores. A *segunda parte* traz uma classificação do relato como meio de analisar o

pensamento do professor, por se tratar de um espaço narrativo deste pensamento do docente que “expõe, explica, interpreta sua ação diária na aula ou fora dela.” (Zabalza: 2004). Assim, esse instrumento torna-se metodologicamente rico para análise em pelo menos quatro dimensões: na dimensão da escrita, que é uma forma interativa e, no caso, ativa e pessoal; na dimensão da reflexão, uma vez que permite o “afastar-se” para melhor analisar, seja o objeto narrado, seja o próprio autor; na dimensão da integração entre o expressivo e o referencial e na dimensão sincrônica e diacrônica da narração. Quanto mais variadas forem as informações presentes, mais ricos serão *os relatos*.

Enfim, os relatos preparatórios das aulas na disciplina, tem um importante papel de possibilitar o desenvolvimento pessoal dos alunos no sentido de lhes proporcionar um espaço para revisão sobre seus próprios conceitos e convicções acerca dos diversos pontos que permeiam a sua profissão, principalmente a profissão daqueles que nos cursos de Pós-Graduação seguem a carreira docente. Assistimos aqui à realização de uma tríade por meio de uma Didática na disciplina de Didática na pós-graduação na qual professor, aluno e conhecimento dão sentido ao ensinar e ao aprender, ampliando e realizando os laços dessa tessitura, ou seja, efetivando a dimensão ontológica da Didática cujo objeto é o ensino em situação e cujo resultado é a aprendizagem do aluno.

Isso vem demonstrar que o campo de conhecimento da Didática é multidimensional pois ela não se refere só um nível de saber ou só a uma área de conhecimento. Repetimos: o ato de ensinar tem em si o ser da Didática, quer dizer, a Didática é intrínseca ao próprio ensino e, enquanto tal, ela compreende todas as áreas e níveis de ensino, incluindo o ensino nos Programas de Pós-Graduação.

CONSIDERAÇÕES

As discussões sobre a questão da Didática, ainda apresentam muitas dificuldades de se compreender a sua razão de ser, a sua dimensão ontológica no processo ensino e aprendizagem. Há inúmeras tentativas de se buscar um estatuto de cientificidade para a Didática. No entanto é preciso ter em conta que não se trata de um fundamento epistemológico e sim ontológico, quer dizer, o campo de conhecimento da Didática só pode ocorrer a partir da natureza do seu próprio ser, a partir da ação docente do professor no processo de ensino e aprendizagem em qualquer área e/ou nível de ensino.

Nesse sentido podemos dizer que não há regras prontas, universais e gerais que venham pretensamente direcionar a práxis do ensinar e do aprender. Portanto, não é possível entender a Didática por um único ângulo ou por um corpo de teorias *a priori* que vá ditar a ação do professor. Por outro lado, ela não ocorre sem um campo de conhecimentos decorrente da relação teleologia e causalidade no processo ensino e aprendizagem. É preciso levar em conta a sua complexidade e a sua multirreferencialidade no sentido de que o processo ensino e aprendizagem ocorre sempre numa situação específica, num determinado contexto histórico e social, o que vai requerer determinadas teleologias e conhecimentos para realizá-las mediante os nexos causais, compreendendo os vários componentes que influenciam e que são influenciados nesse processo. Tudo isso levando em conta o nexos “se... então”. Como já mencionamos: de acordo com as teleologias estabelecidas, condições para realiza-las e de acordo com as escolhas, então teremos determinadas causalidades, campo de conhecimentos, possibilidades (evidentes ou latentes) e

determinados resultados. Trata-se de levar em conta as teleologias, condições objetivas e os nexos causais do momento, quer dizer, da situação em pauta para que se obtenha um bom resultado no processo de ensino e aprendizagem a partir do qual se revela a dimensão ontológica da Didática. A questão central aqui é a intenção (ideação) que se estabelece na teleologia e no conhecimento e ações para realiza-la tendo como fim último a aprendizagem do aluno em qualquer área e nível do ensino.

É nesse aspecto que não se pode, *a priori*, refutar, por exemplo, uma *aula expositiva*, pois, em si, ela não é nem didática e nem antididática. Serão as teleologias estabelecidas na aula, os nexos causais, as condições objetivas e a própria ação do professor e a aprendizagem do aluno que vão determinar se aquela aula expositiva foi didática ou não. O mesmo podemos falar dos *relatos preparatórios das aulas*. Eles, em si, não têm mérito ou demérito. Porém o modo como tais relatos são conduzidos diante das necessidades e das circunstâncias objetivas eles poderão ser ou não uma excelente mediação didática para a aprendizagem do aluno.

Foi essa a questão central deste escrito: o desafio de apresentar, por meio do diálogo entre os alunos, uma experiência de aulas em situação demonstrando a sua aprendizagem no Programa de Mestrado e Doutorado da UECE. A partir desse diálogo, cujos comentários foram bastante promissores em relação à aprendizagem dos alunos, podemos demonstrar a dimensão ontológica da Didática que consiste na determinação reflexiva entre a teleologia (finalidade do ensino) e causalidade (aprendizagem do aluno). Essas experiências nos possibilitam afirmar que é preciso superar o preconceito de que a *aula expositiva*, em si, é tradicional. Tal preconceito tem rebaixado muito a quali-

dade do ensinar e do aprender, principalmente nos cursos de Pós-Graduação. Também os *relatos preparatórios das aulas* vêm desmistificar a consideração da disciplina de Didática como sendo essencialmente “um mostrar como fazer uma aula”, ou seja, como sendo um estabelecimento *a priori* de métodos e técnicas de ensino, o que moldaria o aluno, bloqueando a autonomia do seu aprender. Quem ditará a Didática serão muito mais as condições objetivas, os nexos causais da aula em situação, as individualidades dos alunos, o seu grau de cognição em relação ao assunto da aula, a sua visão de mundo, etc., requisitos esses que exigem fazeres didáticos diferentes. O importante é o seu alcance: a aprendizagem do aluno.

Tudo isso irá contribuir para a alteração das terminações causais objetivas no sentido de se obter o novo, o salto qualitativo do gênero humano. É importante frisar que só há essa possibilidade se a ação do professor for competente, quer dizer, se ela for permeada por uma ação que envolva, como defende Terezinha Rios (2001) as dimensões técnica, política, estética e ética, sendo essa última a dimensão fundante. É nesse sentido que falamos, no presente texto, que a dimensão ontológica da Didática requer a consideração da sua natureza ética, pois só pode haver ensino se houver aprendizagem, repetimos, em qualquer área e/ou nível de ensino. Portanto nos cursos de Pós-Graduação, embora os alunos tenham uma maior autonomia intelectual para realizar as suas pesquisas, eles precisam de uma orientação, de um ensino, e isso requer a aptidão didática do professor.

Para finalizar, podemos afirmar que, no sentido dialético e na sua dimensão ontológica, não há uma contraposição entre ensino e aprendizagem, pois, só pode ocorrer

o ensino se houver aprendizagem cuja mediação requer a Didática que deve ser intrínseca ao ser do professor; essa é a razão de ser da Didática, é a sua dimensão ontológica. Foi por esse viés que buscamos aqui apresentar parte das nossas práticas, situando-as a partir de nossa compreensão acerca da dimensão ontológica de Didática. Isso nos possibilita fazer o convite para ampliarmos a discussão de Didática, no âmbito das nossas práticas metodológicas, e propor uma agenda de estudos que se constitua com base em análises de situações de práticas de avaliação, auto avaliação, práticas de planejamento, dentre outras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Contribuição da didática para a formação de professores: reflexões sobre o seu ensino. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 179-214.

CAVALCANTE, M. M. D. Prática Pedagógica, Cultura Escolar e Identidade Profissional: Reflexões com origem no habitus. In: **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores, a Sociedades**. ENDIPE, Livro IV. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 705-716. (Coleção Práticas Educativas).

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, F. M. N. O duplo aspecto da Educação: via de constituição do estranhamento ou de sua superação mediada pela ética. In: **Educação e Contemporaneidade** - Revista da FAEEBA, volume 22, número 39, Salvador: UNEB, 2013, p. 63-72.

LOPES, F. M. N.; SILVA FILHO, A. L. Didática e Ensino: uma determinação reflexiva como base ontológica nos cursos de licenciaturas, In: **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores**,

a sociedades. ENDIPE, Livro IV. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 1246-1265. (Coleção Práticas Educativas).

LUKÁCS, G. **Ontologia Dell'Essere Sociale** – 3 vols. A cura di Alberto Scarponi, 1ª edizioni, Roma: Riuniti, 1976 (vol. I); 1981 (vol. II* e vol. II**).

MACEDO, R. S. et al. **Jacques Ardonio e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Pensadores e Educação).

MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (org.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2015.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A.; FUSARI, J. C.. Didática multidimensional: da prática coletiva à construção de princípios articuladores. In: **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores, a sociedades**. ENDIPE, Livro IV. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 480-496. (Coleção Práticas Educativas).

PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 215-230.

RIOS, T. A. R. **Compreender e Ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA FILHO, A. L.; LOPES, F. M. N.; CAVALCANTE, M. M. D. A dimensão ontológica da trilogia ensino, pesquisa e extensão no estágio supervisionado. In: GOMES, M. O. (org.). **Estágio na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Loyola, 2011.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Trad.: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

2. PRÁTICAS METODOLÓGICAS: O QUE SÃO? COMO ORGANIZAR? QUANDO SOCIALIZAR?¹

INTRODUÇÃO

São situações voltadas para o ensinar- aprender-avaliar pensadas e organizadas coletivamente, anunciando mudanças no processo pedagógico e político da Universidade. Estabelecem conexões entre o pensar e o agir, a teoria e a prática, o conhecimento e a intervenção na prática social.

São processos capazes de dinamizar e facilitar o trabalho pedagógico por possibilitarem a apropriação crítica e ativa dos saberes; pautados no levantamento e confronto entre a experiência social de alunos, professores e conhecimentos a serem trabalhados; com caráter vivo, problematizador e reflexivo nos procedimentos definidos para as aprendizagens a serem realizadas.

O grupo classe deverá se organizar em pequenos grupos a fim de pesquisar, levantar em diversos meios educacionais e em práticas profissionais para socializar em sala de aula:

- Grupos de trabalho com a tarefa de recortes de filmes;
- Grupos de trabalho com a tarefa de apresentar relatos de vivências de experiências de metodologia exitosas
- Grupos de trabalho com a tarefa de apresentar sugestões de propostas de boas práticas de metodologia pesquisadas
- Grupos de trabalho com a tarefa entrevistar professores do Ensino Superior

¹ Texto reelaborado por Maria Marina Dias Cavalcante para uso em sala de aula em 2011.

Cada grupo de trabalho terá o espaço de tempo de vinte e cinco minutos para fazer sua apresentação.

Pensando no êxito desta atividade encaminhamos para você e seu grupo de trabalho a seguinte orientação para apresentação da prática de metodologia:

1º Momento:

Exposição dialogada com a critério de cada grupo de trabalho com sua respectiva modalidade de atividade educativa, considerando, dentre outros tópicos:

- Identificação da prática:
 - Filme de onde foi retirado o recorte;
 - Revista/site/livro de onde foi pesquisada a prática;
 - Escola/instituição onde foi vivenciada a prática.
- Reprodução do recorte do filme ou relato sucinto da prática a ser apresentada (pesquisada, vivência).
- Análise crítica-reflexiva da prática apresentada à luz dos estudos realizados:
- ✓ O que podemos afirmar acerca da abordagem metodológica apresentada? Justifique.
- ✓ Como se articulam os processos: ensinar/aprender/avaliar no decorrer da prática apresentada?
- ✓ Constatam-se os processos de mediar relações, tecer significados, mapear relevâncias e/ou construir narrativas?
- ✓ A prática em discussão possibilita/contribui para a reelaboração da prática social/transformação do educando ou para a progressão do educando para um nível escolar mais avançado?

2º Momento:

Encaminhamento do relato escrito da prática para cada integrante da turma e professoras, constando dos itens supracitados.

3. DIÁRIOS DE AULA: UMA ESTRATÉGIA DE AUTO - FORMAÇÃO¹

INTRODUÇÃO

Neste ensaio trazemos dados preliminares de uma experiência de pesquisa/ensino vivenciada na disciplina Prática de Ensino/estágio supervisionado. A iniciativa envolve alunos de graduação, sob a orientação de seus professores, no decorrer da disciplina. O estudo conta com informações obtidas através de Diários de Aula narrados pelas alunas a partir de uma investigação construída com as turmas de 7º e 8º semestre de 2006 do Curso de Pedagogia.

Fundamenta-se na idéia de pesquisa em sala de aula como uma alternativa de forte potencial para o desenvolvimento do trabalho docente e discente no âmbito universitário. Segundo Vieira (2000, p. 24-25),

A proposta da pesquisa em sala de aula constitui uma possibilidade concreta de produção de saber capaz de envolver professores e alunos em empreendimentos coletivos de investigação, com efeitos surpreendentes sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a dinâmica de seu cotidiano.

O presente trabalho apresenta a análise das informações coletadas junto às alunas apresentando dados referentes às reflexões acerca de seu processo de auto formação, apreendendo conhecimentos sobre a situação vivenciada.

Ao fazê-lo temos a agradável sensação de que nestas produções, que publicamos e socializamos em eventos que

¹ Texto reelaborado por Maria Marina Dias Cavalcante para uso em sala de aula em 2011.

discutem nossas experiências, contribuimos para fertilizar o saber profissional advindo do nosso cotidiano, e renovamos coletivamente as metodologias oriundas de legítimas práticas criativas e inovadoras porque alicerçadas no real/vivido e sentido com nossos alunos e universo sociocultural.

PROBLEMATIZAÇÃO

A formação do professor em *continuum* (formação inicial e educação continuada) constitui-se o grande desafio para os cursos de formação do educador. Nóvoa (1982) defende a necessidade de um profissional crítico-reflexivo em três dimensões: individual, profissional e organizacional. Considerando que os estudos universitários lhes garantem as bases teóricas de sua formação, seu envolvimento pessoal em práticas coletivas, constitui a dimensão individual e, objetivando fortalecer este profissional como sujeito crítico-reflexivo, desenvolvemos a prática de escrita dos Diários de Aula, na qual as alunas descrevem suas experiências, associando-as aos textos estudados, às suas percepções e sentimentos evidenciados nesta vivência.

Os diários de aula, como instrumento de formação contínua dos professores, assumem assim finalidade investigada (como recurso destinado a incrementar o conhecimento disponível no campo educacional), como uma finalidade mais orientada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores; missões estas que se combinam e se completam, segundo Zabalza (2004).

Também Bullough e Gitlin (1994) in. Zabalza (2004) notam a enorme importância que tem, nos processos de formação de professores, o fato de que os estudantes tenham a possibilidade de identificar e revisar suas pró-

prias teorias e crenças pessoais sobre os diversos aspectos que estão vinculados à sua futura profissão (as crianças, a educação, a aprendizagem, a disciplina) propiciando o conhecimento e o desenvolvimento pessoal.

Evidenciamos outrossim a importância do diário de aula como recurso para explicitar os dilemas em relação à atuação do profissional, no qual a consciência é postulada como componente básico do fazer prático docente. Os professores são melhores profissionais quanto mais conscientes forem de suas práticas, quanto mais refletirem sobre suas intervenções.

Outra função que reputamos como muito importante para a formação do educador é tratar o diário de aula como recurso de acesso à avaliação e ao reajuste de processos didáticos, quando assume as características de “continuidade” e “sistematicidade”. Tal procedimento, quando sistemático pode ser usado como recurso para a pesquisa e avaliação dos processos didáticos, bem como, para registrar o andamento da aula, segundo Zabalza (2004).

Portanto, os diários de aula são aqui considerados como recurso de grande valia para o desenvolvimento permanente do profissional educador.

Objetivando uma boa formação do estagiário, iniciamos a disciplina com um embasamento teórico. Neste momento todas as atividades realizadas na disciplina são discutidas entre as alunas estagiárias gerando assim um momento de troca, e de compromisso, concluindo-se aqui a primeira fase de nosso trabalho – a intencionalidade.

A fase seguinte – de elaboração é o momento de escrita dos Diários de Aula (Textos reflexivos escritos à cada dia de aula) nos quais são retratadas as reflexões que proporcionam a auto - formação das alunas estagiárias. A fase

seguinte de apresentação e discussão é o ponto alto de nossa experiência, portanto é cuidadosamente acompanhada pelos professores supervisores, tendo o texto reflexivo como o elemento orientador. Finalmente a avaliação é a etapa que evidencia o crescimento dos envolvidos neste percurso, ou seja, alunos, estagiários e professores. Assim o aluno estagiário tem a oportunidade de vivenciar, todas as fases do processo de aprendizagem em todos os seus tempos.

O Diário de Aula é uma estratégia de acompanhamento da aprendizagem no contexto da formação em andamento, que consiste na narrativa crítico-reflexiva pelo aluno de uma atividade desenvolvida individualmente, em pequenos grupos ou no coletivo da sala de aula.

Por outras palavras, o Diário de Aula é a experiência pessoal de contar às professoras e aos colegas ou de contar a si mesmo o processo de trabalho de uma atividade significativa vivida por ele, a partir de uma conversa reflexiva, aberta, ampla, consigo mesmo, considerando-se: O que fez? O que o levou a fazer esta atividade? O que este fazer lhe diz sobre seus saberes, valores, crenças, teorias e posturas?

Trata-se de um momento de reflexão no qual o aluno estagiário desenvolve a capacidade de captar o movimento da realidade, suas relações e nexos constitutivos para construir uma explicação do real, além de expressar a orientação para a ação em situações reais e históricas; pressupor relações sociais e servir a interesses humanos, sociais e políticos e tem grande potencial para transformação.

Fazer o Diário de Aula é escrever um texto narrativo-descritivo, sem modelo pré-definido; considerando: planejamento da atividade; gestão da atividade; construção do saber e a contribuição desse saber para a prática escolar;

relação entre os sujeitos envolvidos; fatores de negação da aprendizagem na vivência da atividade; as crenças e valores do aluno estagiário; os processos de desenvolvimento pessoal e profissional. De modo que: O texto narrativo-descriptivo da prática transite: pelas teorias, valores, crenças que explicam seu fazer pedagógico; investigue as posturas políticas e sociais assumidas na escola e indague o que poderia fazer de forma diferente; enfim propõe mudanças.

PARA QUE/POR QUE FAZER O DIÁRIO DE AULA?

Para dotar as alunas estagiárias de perspectivas de análise, que os ajudem a compreender os conteúdos históricos, sociais, culturais, organizativos nos quais se dá sua atividade profissional e ampliar a consciência sobre a própria prática, o conhecimento da escola e demais ambientes, o que pressupõe conhecimento teórico e crítico sobre a realidade.

Para tanto os de Diários de Aula precisam estar voltadas para uma tipologia que embora não sendo excludente deve favorecer a inter-relação entre estes diferentes tipos de Diário de Aula pois aqui reside a riqueza de informações de seu registro.

O primeiro tipo volta-se para a organização da atividade – na qual o aluno estagiário pensa no que fazer ou o que faz. Em outras palavras, mera especificação da sequência das atividades desenvolvidas. É pouco interessante e traz pouca riqueza informativa.

O segundo tipo trata da descrição e análise das tarefas que o aluno-estagiário, os professores e os colegas realizam. Alguns incluem porque as fazem, o que pretendem com elas. Este tipo permite penetrar de uma maneira muito interessante no que é a dinâmica da atividade.

O terceiro é a expressão das características dos envolvidos na atividade: centram-se nos sujeitos que participam da atividade: características, nomes, o que fazem como evoluem, como se sentem, como atuam. É muito rico em potencialidade formativa.

O mais importante é que não existem bons ou maus Diários de Aula, mas de maior ou menor nível de informação, reflexão e potencialidade formativa.

A VOZ DAS ALUNAS

A expectativa de cursar a disciplina de Prática do Ensino Fundamental apenas no último semestre do Curso de Pedagogia, a princípio, foi um misto de ansiedade, angústia, medo e insegurança. A proposta da disciplina Prática do Ensino Fundamental é articular teoria e prática no ambiente da escola. Tomando por base esta proposta nos foi sugerido, pelas professoras a adoção do Diário de Aula.

Percebemos que o Diário de Aula nos propicia a vivência de várias fases da aprendizagem. Inicia-se pela escrita do diário que permite "... uma experiência pessoal, na qual se faz um momento de reflexão acerca do embasamento teórico abordado e das atividades discutidas na aula anterior, nos possibilitando a autoformação através de uma narrativa crítica-reflexiva.", diz Regina aluna da disciplina (2006.2). Carmen, aluna da disciplina (2006.2) afirma que: "Escrever nossa percepção sobre o que aconteceu na sala de aula (conteúdos estudados, debates, trocas de experiências), tendo a liberdade de expor nosso modo de pensar, nossas concepções, expectativas, ansiedades, dúvidas e muitos outros sentimentos, acumulados durante o curso, nos possibilitou um autoconhecimento, sabermos o que realmente esperamos da profissão docente e até ter-

mos certeza da nossa escolha profissional”. E ainda sobre a escrita do diário, Mirian, aluna da disciplina (2006.2) cita que: “... permite-nos ir mais além, relacionando com as experiências que tivemos quando ainda éramos crianças (ensino fundamental) e trazendo para nossa experiência imediata ou cotidiana.”

Após esta fase, “Um dos momentos mais relevantes para nós foram às trocas de experiências vivenciadas a cada dia com os nossos diários de aula”, diz Mirian, aluna da disciplina (2006.2). Estes momentos, aos quais Mirian observa são os momentos de leitura e apresentação dos Diários de Aula, que nos permite a troca de conhecimentos apreendidos por cada aluna. Sobre as leituras dos diários Carmen, aluna da disciplina (2006.2) relata:

“Ao ler o aluno expõe seu pensamento (sonhos, esperanças, dúvidas e compreensão do conhecimento estudado, dos debates sobre esse conhecimento) compartilhando-o com a turma, treina sua dificuldade de falar em público (o que vai ajudá-lo na sala de aula, onde precisará se expressar da melhor maneira possível, para se fazer entender pelos alunos).”

E Regina aluna da disciplina (2006.2) acrescenta:

“A leitura dos diários permite o intercâmbio de conhecimentos do ouvinte e do escritor. Percebemos através da audição do diário do outro, pontos que não ficaram claros ou passaram despercebidos.”

Neste processo foi fundamental o acompanhamento das professoras, escolhendo estrategicamente os conteúdos e trazendo-os para sala em formato de textos e vídeos, direcionando as discussões para uma construção coletiva de maneira espontânea e com profundas reflexões acerca da construção de nossa prática docente.

É importante ressaltar a confiança que o grupo teve na proposta, tornando possível o desenvolvimento da prática do Diário de Aula, como experiência. Está claro que utilizar tal instrumento de reflexão possibilitou um crescimento significativo ao grupo, conseguimos de forma coletiva e compartilhada assimilar os conhecimentos trazidos para socialização em sala.

Destacamos dois pontos positivos nesta investigação: um ponto é a oportunidade das professoras em fazer uma avaliação contínua, através da percepção do crescimento de cada aluna na escrita e leitura de seus diários, o outro ponto é o estímulo que esta estratégia causa aos alunos, levando-os a se interessar pelas aulas por se sentir parte do processo.

Acreditamos que o sucesso da experiência com o Diário de Aula, foi possível porque conseguimos, apesar das diferenças, acreditar e respeitar o outro, (ideia de alteridade) ter interesse por suas ideias, acreditar na sua capacidade em acrescentar algo de bom para o grupo, na sua capacidade de dar e receber, de criar e de inovar. Conseguimos ver em cada integrante do grupo um parceiro no processo da construção de nossa prática.

Pensamos que agora é o momento de rever nossas concepções sobre as práticas pedagógicas que conhecíamos e que estamos prestes a conhecer, o novo que nos traz medo, muitas vezes dúvidas e inseguranças, traz também momentos de confirmação, realce e passos firmes. Não podemos ter medo do novo, sentir insegurança, temos que estar abertos para práticas pedagógicas emergentes e não ficar batendo na porta do cartesianismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. D. A.; PONTIN, M. M. D. O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. **ENSAIO**, RJ, v. 1, n. 1, p. 448-473, out./dez., 1997.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CAVALCANTE, M. M. D.; Lima, M. S. L. et al. **Prática de ensino**. Fortaleza: EdUECE, 2004.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORTELLA, M. S. **O conhecimento e a escola**. São Paulo, Vozes, 1999.
- CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, SP, v. 23, n. 1. p. 149-184, jan./dez., 1997
- LIMA M. S. L. (org.) **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. Fortaleza: Editora Demócrito Rocha, 2001.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Porto: Porto Editora, 1982.
- VIEIRA, S. L. Formação em Pesquisa – a alternativa de caminhar em grupo. In: Cavalcante, M. M. D.; NUNES, J. B. C.; FARIAS, I. M. S. (Orgs.). **Pesquisa em educação na UECE**: um caminho em construção. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002, p. 17-32.
- ZABALZA, A. M. **Diários de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

4. O PORTFÓLIO REFLEXIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹

INTRODUÇÃO

O que é um portfólio? Para que serve? Será mais um modismo do campo pedagógico? Interrogações como estas são frequentes junto aos professores em processo de formação, principalmente quando se vêm frente ao desafio de utilizar novas estratégias de trabalho. Com o portfólio não é diferente.

Este texto foi elaborado com o propósito de esclarecer algumas destas dúvidas. Importa iniciar situando o interesse por esta prática metodológica e sua contribuição na formação de professores.

O PORTFÓLIO E A INVESTIGAÇÃO DA PRÓPRIA PRÁTICA

É crescente no campo educacional o reconhecimento do professor como profissional que lida com o saber, com sua reprodução e produção no contexto social. Aten- ta a este movimento, a Universidade Estadual do Ceará (UECE), instituição que tem como vocação primeira a formação de professores, tem buscado, através de seus professores-formadores, orientar as práticas de formação para uma perspectiva crítico-reflexiva.

Tal direcionamento vem sendo concretizado median- te a utilização de procedimentos e recursos diversos, a exemplo do portfólio, visando a auxiliar o futuro professor

¹ Texto produzido por Maria Marina Dias Cavalcante e Izabel Maria Sabino de Farias para integrar o módulo de PPP do Curso de Pedagogia semi-presencial e reelaborado em 2018 para publicação nesta obra.

a interpretar e redimensionar sua ação, bem como as razões e teorias que lhe dão suporte.

A defesa que aqui fazemos pela utilização de portfólio reflexivo, em particular no âmbito da Prática de Ensino nos cursos de licenciatura, decorre da compreensão de que precisamos romper com concepções organizacionais oriundas de uma racionalidade reducionista e de matriz tecnicista e instrumental. Tais modelos não atendem aos objetivos de formação para o desenvolvimento da consciência reflexiva e crítica; não contemplam a pluralidade de riquezas que integram os processos individuais e coletivos de formação.

Tal opção, recorrente em nossa prática como professor formador, advém de uma mudança conceitual que incorpora novos modos de pensar o desenvolvimento profissional docente. Essa dimensão da formação contínua apresenta-se como elemento importante na medida em que, juntamente com o trabalho e o conhecimento, possibilita uma “postura reflexiva dinamizada pela práxis”. Com efeito, a “valorização do processo de reflexão e sua incorporação à vida do professor representam a teia que intercruza os saberes adquiridos formal ou informalmente” (Lima, 2001, p.30). Sua pertinência em processos formativos está ancorada no reconhecimento de um contínuo inacabamento do ser e pelo efeito multiplicador da pluralidade social como maneiras de incentivar o crescimento individual diferentes uns dos outros, pessoal e criativo.

A utilização do portfólio reflexivo encontra-se, assim, ligada a novas formas de trabalho que consideramos estar construindo para desenvolver a formação de professores na UECE. Este modo de ação apoia-se, principalmente, nos pressupostos subjacentes aos princípios sustentados por Schön (1992) e defendidos por Sá (2000) ao tomarmos a epistemologia da prática como uma das possíveis fontes

de conhecimento. Trata-se, com efeito, de um processo de autoformação (Pimenta, 1996). Os profissionais que aliam e praticam esta forma de pensar e fazer, reelaboram o saber inicial adquirido nas instituições formadoras na convivência com suas experiências no campo de trabalho. É através dessas situações de confronto de experiências que os profissionais vão elaborando seu saber como “praticum”, ou seja, é a partir da “reflexão na e sobre a ação” que revisam sua formação, conforme sinaliza Schön (1992).

Importa realçar, todavia, que uma reflexão voltada para o desenvolvimento profissional docente na perspectiva da formação continuada requer ultrapassar as preocupações da sala de aula e da escola, centradas em aspectos didático-metodológicos (Farias, 2002). É imprescindível que ele desenvolva uma visão da conjuntura e de suas implicações para com a sociedade, conscientizando-se de suas repercussões na escola e em sua profissão. Este esforço de compreensão e reflexão é fundamental para sua emancipação, para a construção de sua autonomia profissional em um contexto social em mudança acelerada em todos os campos da atuação humana (*ibidem*).

Com efeito, o mundo e as relações sociais e de trabalho que o regem estão em fase de significativas alterações. As repercussões da era da globalização sobre o papel do professor são muitas. O mundo em mudança colocou em relevo a pluralidade cultural, provocando um deslocamento no núcleo de valores a serem socializados via educação. Em lugar do enfoque educacional centrado na “socialização convergente”, no qual predomina “o caráter unificador da atividade escolar no campo cultural, linguístico e comportamental”, advoga-se uma perspectiva de “socialização divergente”, que reclama uma ação diversificada do professor (Esteves, 1991, p. 102).

É neste cenário que se disseminou a 'crise da escola', contestando os modos de saber e de fazer até então predominantes na ação educativa, questionando sua função social e o trabalho do professor (Farias, 2002). Acusa-se a escola de não preparar os indivíduos para a sociedade do conhecimento, para a convivência em ambientes cada vez mais informatizados, situações de trabalho em mudança e flexíveis dominadas pela lógica do mercado competitivo e global. Predomina forte desconfiança em relação aos resultados do ensino (ibidem). Tudo isso tem gerado uma crise de confiança no conhecimento profissional e desencadeado a busca de um repensar da prática profissional. Nesse sentido, é preciso encontrar caminhos novos para a formação do profissional da educação como processo que se faz e se garante à medida que recuperamos, através do trabalho e no trabalho, nossa identidade pessoal e profissional. Uma trilha nessa direção é assumir o papel de professor reflexivo.

O desafio é atuar refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e construindo, através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade, seu próprio conhecimento profissional, que incorpora e transcende o conhecimento anterior (Schön, 1992).

Orientados por esta linha de pensamento alguns professores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará vêm desenvolvendo formas alternativas de organização do trabalho pedagógico-curricular na disciplina Prática de Ensino, mediante a utilização de portfólios reflexivos. Este caminho, que aponta na direção indicada por Schön, tem se revelado fértil de possibilidades. Sobre sua repercussão na melhoria da formação e prática docente, estudos posteriores poderão fazer a devida apreciação embora, a prática e o acompanhamento que vêm sendo reali-

zado junto aos futuros professores, já sinalizem perspectivas promissoras para a construção da autonomia docente.

Você já parou para refletir sobre seu modo de ensinar? Já se perguntou sobre a metodologia utilizada em sala de aula e até que ponto ela tem favorecido a aprendizagem de seus alunos? Também já se interrogou sobre as bases em que estão estabelecidas as relações entre você e seus alunos? O que dizer do modo como você avalia? Ele tem servido para orientar a tomada de decisões sobre 'o que' e 'como' ensinar? Pense nisso!

Cada um desses aspectos – metodologia, relação professor-aluno e avaliação – reflete os pressupostos que fundamentam seu jeito de ser professor. Está é uma oportunidade ímpar para fazer um paralelo entre a teorização apreendida nos Núcleos Contextual e Estrutural e sua prática de ensino, assim como para questionar a necessidade de mudança.

A PRÁTICA REFLEXIVA CRÍTICA E A BUSCA DA AUTONOMIA PROFISSIONAL

Um dos grandes desafios do professor na sociedade do século XXI é fazer da docência uma fonte de produção de conhecimento para a conquista de sua autonomia profissional. É nesta direção que a reflexão, como estratégia de investigação da prática docente, pode assumir papel primordial. O que estamos querendo dizer quando nos referimos à reflexão como estratégia de investigação da prática docente?

No dia-a-dia de trabalho não são raras as ocasiões em que o professor precisa discutir, trocar experiências, argumentar, apresentar seu pensamento, enfim, enfrentar si-

tuações que reclamam uma reflexão sobre as ações desenvolvidas, ponderando vantagens, limitações, significados. Por exemplo, os professores quando se reúnem para conversar, planejar ou mesmo tomar decisões sobre alguma atividade da escola, precisam tornar claro para os demais colegas seu entendimento. Eles se apoiam mutuamente ao compartilharem regras, condutas e conhecimentos teórico-metodológicos orientadores da ação pedagógica, que servem de suporte emocional no enfrentamento das situações imprevisíveis e urgentes com que se deparam em seu trabalho. Esses momentos envolvem um debate intelectual, um “contraste cognitivo”, que favorece a descontração e a diversidade (GÓMEZ, 1998), dando publicidade e fortalecendo a ação e a reflexão docente.

Para você, o que é ser um professor autônomo? Que condições o contexto de trabalho em que você atua favorece o exercício de sua autonomia profissional? Pense sobre isso e procure identificar os principais entraves para o desenvolvimento da autonomia docente na perspectiva de um intelectual crítico e reflexivo.

A prática reflexiva crítica não se restringe à reflexão sobre os problemas de sala de aula ou mesmo da escola, que, embora necessária, não é suficiente para elaborar uma compreensão teórica sobre os fatores que condicionam sua prática profissional (Contreras, 1997). Ela reclama também uma teoria que auxilie no desvelamento do sentido político, cultural e econômico da escola na sociedade, explicitando como este significado se manifesta no trabalho dos professores e na forma como se concebe a

função social desses profissionais e como isso vem sendo incorporado na ação educativa escolar (Giroux, 1999).

Assim, é possível dizer que a capacidade reflexiva crítica do professor se manifesta quando este utiliza critérios de julgamento para orientar sua intervenção. Isto solicita do professor uma constante atitude crítica de interrogação, um pensamento sistemático e articulado sobre as propostas de ação que ele deve desenvolver, sobre sua pertinência e repercussão nas situações-problema a que se destinam, bem como sobre seu significado e modo de concretização. Tudo isso requer do professor que ele mobilize sua capacidade cognitiva, criativa e afetiva como estratégia que lhe permita aprender de modo contínuo, redimensionando suas crenças e renovando seus saberes e práticas. Enfim, dá trabalho.

“Mais que em qualquer outro momento histórico, hoje é necessário e imprescindível que o professor assuma sua condição de intelectual crítico transformador, que ensina e aprende continuamente a partir das múltiplas mediações que ocorrem entre seu trabalho, seus saberes profissionais, a vida cotidiana e as relações de poder que a recortam” (Farias, 2002, p. 104).

Você já parou para meditar sobre as exigências do século XXI para a docência? O que você está fazendo para não perder o bonde desta história?

“O motor da prática reflexiva crítica não é o conforto pessoal do professor, mas o comprometimento com a emancipação cultural, política e social tanto sua quanto de seus alunos” (Farias, 2002, p. 103). Assim, a preocupação com a distância entre a prática e a aprendizagem do aluno é um elemento importante, mas não é o único. Também é preciso garantir que essa aprendizagem o instrumentali-

ze para exercer sua cidadania de modo emancipador. Para isso o professor necessita reconhecer e questionar o ensino como uma construção social, vinculado a interesses de dominação, buscando desenvolver uma ação transformadora frente a esses determinantes.

O exposto deixa claro que a prática reflexiva crítica é uma postura profissional produzida e expressa a partir do cuidado com a emancipação do outro, do diálogo com os demais colegas e do engajamento do professor com as questões profissionais e sociais que impedem essa emancipação (FARIAS, 2002). É através dela que o professor se constitui sujeito de práxis ou, como esclarece Lima (2001b) ao afirmar que a atividade docente é práxis e que somente mediante a articulação entre a teoria e prática pedagógica é que isso acontece. Isso ocorre, segundo a autora, “quando vamos ensinando, vendo o que não dá certo e tentando acertar, quando voltamos a estudar e procuramos levar esses ensinamentos para nossa realidade estamos fazendo a práxis educativa” (op. cit. p. 36). Mais adiante conclui: “o sentido da transformação na educação estará acontecendo a partir do conhecimento que promove a crítica à sociedade e está voltado para a emancipação humana...” (ibidem).

É a partir dessa compreensão que postulamos a reflexão como uma estratégia de investigação da prática docente. Nesse empreendimento é de vital importância a atuação do professor formador no acompanhamento dos formandos, oferecendo-lhes suporte necessário à interpretação dos fenômenos educativos. Essa presença vai progressivamente diminuindo, na medida em que o formando vai adquirindo a capacidade de estruturar, de construir e desconstruir hipóteses de trabalho, refletindo crítica e conscientemente sobre os fatos, teorias e ideologias que as permeiam.

PORTFÓLIO: O QUE É E COMO FAZER

O **portfólio** apresenta-se como um instrumento de sistematização de informações relativas aos processos formativos (formais e não-formais) vivenciados pelo sujeito aprendiz, seja ele um futuro professor ou um docente em exercício. Tais informações constituem-se matéria prima preciosa para a avaliação e auto avaliação da formação recebida (inicial e/ou continuada e em serviço).

Trata-se de um registro escrito onde ganham forma de texto narrativo os aprendizados, dúvidas e anseios que surgem durante os momentos de formação e de atuação profissional. Nesse sentido, o portfólio muito se aproxima da idéia de um diário, tanto por expressar a intenção desse instrumento (sistematizar o pensamento do professor) quanto pela possibilidade que encerra de favorecer o desenvolvimento profissional do professor através do auto-conhecimento (Farias, 2003). Um fórum íntimo, um espaço onde é possível tomar nota de acontecimentos cotidianos e inusitados que, de algum modo, chamou atenção, despertou curiosidade, suscitou questionamentos e apontou possibilidades interessantes para a vida profissional.

O exercício de escrever sobre situações de trabalho, ao mesmo tempo em que auxilia na organização do pensamento do professor e desenvolve habilidade vinculadas à produção textual, configura como estratégia significativa no descortinamento de novos horizontes na relação do professor com o conhecimento e com a gestão da sala de aula; na compreensão das relações sociais que determinam sua autonomia profissional. Enfim, o portfólio se apresenta como base e contexto para um aprendizado articulado diretamente com a atividade e com o desenvolvimento profissional docente (Farias, 2003).

QUE TAL COMEÇAR A FAZER SEU PORTFÓLIO AGORA? VEJA COMO TRATAR DESTA QUESTÃO.

Na prática, o portfólio é uma produção escrita individual, mas que pode e deve ser compartilhada com outras pessoas, seja um colega de trabalho seja um professor-orientador. Todos eles constituem-se interlocutores engajados em seu desenvolvimento profissional na medida em que, também, exercitam o ouvir, contribuem para ampliar suas reflexões e interpretações sobre a prática e os determinantes de sua ação profissional.

Lembre-se: este não é um texto qualquer. Ao contrário. É um registro onde o professor deve exercitar a capacidade de construir um texto narrativo e, ao mesmo tempo, analítico sobre a prática cotidiana e a profissão a partir de suas articulações com elementos do contexto mais amplo. É este exercício que ensina a explicitação e reconstrução dialética dos princípios norteadores do pensar, decidir e agir docente. Requer, portanto, um mergulho introspectivo do professor em seu modo de ser nos diferentes espaços sociais em que se encontra inserido.

O portfólio não tem uma forma única, um modelo padronizado. Ele se caracteriza essencialmente pelo incentivo à criatividade e ao desenvolvimento da capacidade de elaboração própria. De todo modo, o texto a ser produzido pode e deve apresentar elementos de descrição (no caso de uma situação, um fato...) e argumentação analítica, organizados de modo coerente e coeso. É esta escrita articulada que dará vida ao portfólio. Por isso, escreva! Comece devagar se você não tem este hábito, mas comece. É isso que importa. Pouco a pouco você vai desenvolvendo a habilidade de organizar seu pensamento através da palavra escrita, até chegar a produzir textos narrativos e analíticos que farão de seu portfólio um verdadeiro instrumento de investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz.** 9 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto – Portugal: Porto, 1996.

CARDOSO, S. **O olhar viajante: do etnólogo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CONTRERAS, J. **La autonomia del professorado.** Madrid: Morata, 1997.

FARIAS, I. M. S. **Inovação e mudança: implicações sobre a cultura dos professores.** 2002. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza. Mimeo.

_____. **Portfólio reflexivo.** In: **Curso de Formação Continuada de Professores** (2ª Fase). Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2003, p. 16.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

GÓMEZ, Á. I. P. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal.** Madrid: Morata, 1998.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** 2001. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo.

_____. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE, 2001.

SÁ-CHAVES, I. **Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão.** Aveiro: Universidade, 2000 (Cadernos Didáticos/ Série Supervisão).

SHORES, E. e GRACE, C. **Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: D. Quixote, 1992.

VIEIRA, S. L. e MATOS, K. S. L. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

5. VIVÊNCIA DE ENSINO COM PESQUISA¹

O que é?

Como organizar?

Quando socializar?

Trata-se de um exercício no qual as tarefas do ensinar-aprender-pesquisar estão presentes. São aprendizagens que faremos no decorrer da disciplina com a intenção de avançarmos em nosso “jeito de caminhar” em nosso trabalho docente. É uma prática docente centrada na produção do conhecimento pelo aluno implicando ultrapassar o escutar, o ler, o decorar e o repetir, além de trabalhar a indissociabilidade do ensino-pesquisa, provocar o envolvimento do aluno na busca das informações e estimular o trabalho coletivo aliado ao individual.

Você aluno (a) do curso desenvolverá em grupo ou individualmente, um estudo sobre a “metodologia presente no fazer de professores do ensino superior”. Para tanto, responderá a um questionário e/ou realizará inicialmente, uma entrevista a um professor com objetivo de coletar dados, para melhor fundamentar meu trabalho.

No segundo momento estes dados serão organizados e analisados à luz dos estudos realizados na disciplina em um texto e em seguida – o terceiro momento trata da socializado aos seus colegas de turma, em um espaço de tempo a combinar em sala de aula.

¹ Texto reelaborado por Maria Marina Dias Cavalcante para uso em sala de aula em 2011.

6. PESQUISA E ENSINO: COM QUANTAS IDEIAS SE FAZ UM TEXTO COLETIVO?¹

INTRODUÇÃO

Este ensaio insere-se em uma das temáticas estudadas por ocasião da realização de uma disciplina do curso de mestrado acadêmico em Educação, na Universidade Estadual do Ceará – UECE. A turma foi constituída por onze estudantes da disciplina Fundamentos Pedagógicos do Trabalho e Formação Docente, componente curricular do referido curso, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, durante o semestre 2019.2.

A vivência emergiu de uma atividade cuja perspectiva voltava-se para o ensino com pesquisa no âmbito da unidade Pedagogia Universitária em nosso programa de ensino, com o objetivo de trazer a pesquisa para a sala de aula como movimento metodológico de ensino e aprendizagem.

A proposta desenvolveu-se em seis momentos, a saber: 1) leitura, fichamentos e discussões realizadas coletivamente; 2) levantamento de questões; 3) aplicação de questionários com os alunos da turma de mestrado; 4) troca de questionários entre eles; 5) análise das respostas dos questionários fundamentada nos fichamentos realizados; 6) construção do texto coletivo.

1 Texto reelaborado por Maria Marina Dias Cavalcante, Maria Socorro Lucena Lima, Brena Neilyse Correia dos Santos, Fernando da Paixão, Francinalda Machado Stasczak, Gleiciane Ferreira Farias, Jamila Hunára da Silva Santos, Manoel Gregório do Amaral Neto, Maria da Cruz Santos Guimarães, Maria Julieta Fai Serpa e Sales, Pedro Jônatas da Silva Chaves, Shirley Mesquita Marques, Tereza Cristina Lima Barbosa, como trabalho final para disciplina do curso de mestrado, turma 2020.2.

Nesse sentido, o estudo foi organizado e escrito coletivamente em introdução, na qual apresentamos nossas intenções e a descrição do processo. No desenvolvimento da produção, descrevemos as análises das respostas do questionário apoiadas nos teóricos estudados, tais como: Melo (2018), Lima (2018), Saviani (2008), Pimenta e Libâneo (1999). As considerações finais estarão compostas pela apreciação do grupo acerca das aprendizagens construídas contemplando o objetivo do texto.

DESCORTINANDO AS IDEIAS

as ideias aqui expressas ancoram-se na análise das respostas do questionário aqui tratado como elemento problematizador da compreensão dos sujeitos acerca da inquietação norteadora: “O que é fazer um curso de mestrado?” Destarte, apresentaremos a produção coletiva do grupo em epígrafe.

Em relação ao que significa fazer o curso de mestrado, respondido por Shirley Mesquita e analisado por Tereza Cristina, obtivemos:

Nos últimos anos, os contextos sociais e educacionais mudaram muito e chegaram aos professores como exigências e competências no campo da educação. Assim, é necessária uma nova forma de ver a educação, a formação continuada e o papel dos professores e dos alunos.

Diante da pergunta, o pesquisado ao ser questionado sobre o significado do curso de mestrado nos traz algumas reflexões que serão analisadas nos próximos parágrafos.

O mestrado foi algo que não fez parte dos meus planos. [...] meu objetivo era trabalhar e me dediquei a estudar para passar no concurso para professor de prefeitura de Fortaleza. (Mesquita)

O trabalho como categoria fundante da sociedade humana faz com que o pesquisado valorize de início, o campo profissional e que conforme os autores, os pedagogos têm várias possibilidades de atuação não reduzindo o trabalho pedagógico ao campo da docência. Corroborando com essa ideia Libâneo e Pimenta (1999) afirmam que:

[...] os profissionais da educação formados pelo curso de Pedagogia atuarão nos vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais a serem reguladas profissionalmente. Tais campos são: as escolas e os sistemas escolares; os movimentos sociais; as diversas mídias, incluindo o campo editorial; a área da saúde; as empresas; os sindicatos e outros que fizerem necessários. (Libâneo e Pimenta, 1999, p. 254).

De acordo com Mesquita, ao exercer a função de professora da Rede Municipal de Fortaleza sentiu a necessidade de continuar seu processo de formação continuada como podemos perceber em seu relato:

Depois que ingressei na rede e participei das formações continuadas que são ofertadas pela SME, percebi que precisava voltar a estudar, porque essas formações ficavam a desejar. (Mesquita)

A escola deve promover e preparar os alunos para se posicionarem criticamente diante da sociedade e o professor será o elo dessa função social da escola com os alunos. Assim, a formação continuada quando apresentada como “lições-modelos” (Imbernón, 2010) para os professores acabam por persistir num modelo que estudiosos como Imbernón tentam superar. Hoje a formação continuada precisa ser pensada e realizada através de processos que favoreçam a participação ativa dos professores, que os professores possam refletir sobre as práticas a partir das teorias

estudadas superando a velha dicotomia da teoria e a prática, uma vez que estas são indissociáveis e não podemos separar a formação do contexto de trabalho dos professores.

Desta forma, Libâneo e Pimenta (1999, p. 260-261) defendem que o desenvolvimento profissional precisa proporcionar ao professor uma reflexão sobre sua prática docente:

Uma visão progressista do desenvolvimento profissional exclui uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica (em que os professores são considerados meros executores de decisões alheias) e assume a perspectiva de considerá-los em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Considera, assim, que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Ainda segundo Mesquita, só a formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação não era suficiente para refletir sobre suas práticas docentes e viu no mestrado uma grande oportunidade para realizar uma formação crítica, reflexiva e que possibilitasse tornar-se uma professora mais capacitada como podemos perceber na seguinte fala:

[...] de acordo com que estava vivenciando nas formações da prefeitura, percebi que o mestrado seria uma possibilidade para eu poder voltar a estudar, de conhecer novas teorias que pudessem embasar a minha prática, que me levasse a refletir sobre ela e assim me tornar uma professora mais capacitada. (MESQUITA)

Corroborando com essa afirmação, Libâneo e Pimenta (1999) entendem que:

O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e continuada articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. (p. 260).

A formação continuada de professores irá possibilitar que a construção de novas formas de atuação educativa seja incorporada à prática docente. Assim, ao cursar o mestrado, essa aluna terá a possibilidade de ressignificar seu trabalho pedagógico e de compreender que a teoria e prática são indissociáveis.

O segundo ponto analisado trata das expectativas do curso para a vida dos mestrandos, respondido por Manoel Gregório e analisado por Brena Santos, aponta para os seguintes aspectos:

Este texto reflete acerca das expectativas de um estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE) quanto ao processo formativo por ele vivenciado atualmente no curso de Mestrado. Durante uma atividade sobre construção coletiva de textos acadêmicos realizada na disciplina Fundamentos Pedagógicos do Trabalho e da Formação Docente, ao aluno foi dirigido ao seguinte questionamento: o que você espera que esse curso traga para sua vida? O mestrando elaborou um texto apresentando alguns aspectos que considera significativos no contexto formativo do curso.

De maneira geral, o aluno compreende que o curso de Mestrado proporciona “formação em pesquisa”, possibilitando aos discentes “vivenciar diversas experiências relacionadas ao tema central, que é a educação”. O estudante defende que os conhecimentos adquiridos durante o processo formativo propiciarão aos mestrandos o desenvolvimento de “habilidades e saberes que permitirão exercer suas

profissões de maneira aperfeiçoada e com isto destacar-se como profissional da área seja como professor ou gestor”. Outro aspecto apontado foi a ascensão profissional ocasionada pela obtenção do título de mestre, gerando “novas oportunidades em um mercado cada vez mais competitivo”.

A pesquisadora Geovana Ferreira Melo (2018, p. 27) compreende formação como “um processo que se constitui dialeticamente, portanto implica acesso e trabalho com conhecimentos científicos da dimensão pedagógica, considerada em sua complexidade [...]”. A autora afirma que esse perfil formativo não é encontrado na maioria dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, os quais formam mestre e doutores que possivelmente atuarão como professores universitários e enfrentarão “dificuldades para compreender e desenvolver sua profissão [...]”.

No caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE) a formação de professores e pesquisadores do contexto educacional constitui o objetivo central. São desenvolvidas no PPGE/UECE pesquisas sobre formação inicial e continuada de professores, desenvolvimento profissional e construção da identidade docente, políticas educacionais, dentre outras temáticas. Segundo Medeiros, Varela & Nunes (2017, p. 175), o PPGE/UECE

Incioiu as atividades no ano de 2004, celebrando um grande acontecimento no tocante à pesquisa em educação no Estado do Ceará. Até então, a investigação em educação nesse *lôcus* geográfico se resumia, em grande parte, aos estudos desenvolvidos por professores universitários em sua formação continuada, às pesquisas nas instituições de ensino superior do Estado e às investigações desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Nesse contexto, notamos que desde sua implementação o PPGE/UECE constitui-se lugar de formação em educação e pesquisa. Essa constatação favorece as expectativas do mestrando questionado acerca de suas esperanças quanto à realização do curso.

O questionamento sobre as dificuldades de ser aluno do mestrado, respondido por Tereza Cristina Barbosa e analisado por Shirley Mesquita, revelam que:

Diante do questionamento, Barbosa inicia sua fala comentando que cursar o mestrado implica em muita determinação, devido aos cortes que a educação vem sofrendo atualmente. Em seguida, relata alguns fatores pessoais, que acredita serem suas maiores dificuldades.

A falta de tempo para desenvolver todas as atividades que envolvem o curso, é apontado como fator principal. Ela é professora da Rede Pública Municipal de Fortaleza, e apesar de ter conseguido uma liberação de 100 horas de trabalho para os estudos, esse tempo não foi considerado suficiente para atender a todas as demandas do curso.

O curso envolve muitas leituras, disciplinas a serem cursadas, participação em grupo de estudos, a realização de trabalhos para serem enviados aos eventos científicos, e a própria pesquisa em si, demandando tempo que não está sendo suficiente.

Nas outras 100 horas destinadas ao seu trabalho na escola, ela comenta sobre a responsabilidade que é lecionar nas turmas do 5º ano, pois estas são uma das turmas que são avaliadas anualmente, requerendo do professor, um trabalho que contemple não só o estudo dos conteúdos, mas também, a preparação dos alunos para as avaliações, levando o docente a ser o único responsável pelo bom desempenho ou não dos estudantes.

De acordo com Barbosa não tem sido fácil. Por ter consciência da importância do curso para a sua formação, sente-se um pouco desamparada pelos colegas da escola que não têm essa compreensão e por saber da responsabilidade que é ser professora e ser responsável pela formação dos alunos, futuros cidadãos que também serão responsáveis pelo nosso país.

Interpretando a fala da pesquisada, percebe-se que esta procura através do mestrado capacitar-se visando o seu desenvolvimento profissional, pois de acordo com Libâneo e Pimenta (2011, p. 45), “[...] a formação inicial, por melhor que seja não dá conta de colocar o professor à altura de responder através de seu trabalho às novas necessidades que lhe são exigidas para melhorar a qualidade social da escolarização”.

Neste sentido, os cursos de pós-graduação são relevantes para a formação do professor, pois, além de contribuir para o nosso desenvolvimento profissional, nos ajudam a compreender todo o processo pela busca da nossa identidade como profissionais da educação. “[...] O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. [...]” (Libâneo; Pimenta, 2011, p. 45).

Portanto, de acordo com Libâneo articulando com o relato de Barbosa, apesar das dificuldades enfrentadas, acredita-se que esta tem consciência da importância do curso para a sua formação profissional e pela sua valorização como profissional da educação.

Quando problematizamos a presença ou a ausência dos requisitos necessários para ser um bom professor de ensino superior, respondido por Brena Santos e analisado por Manoel Gregório, as evidências voltam-se para:

A pesquisada entende que “um bom professor de ensino superior” necessita compreender a relevância da articulação entre os três elementos principais que norteiam as ações educativas no âmbito universitário: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Entretanto, entende que articular de maneira satisfatória esses componentes é um desafio constante no cotidiano profissional do professor que atua no ensino superior, ao citar as suas experiências profissionais disse que:

No período durante o qual atuei como professora universitária percebi que a postura docente reflexiva pode indicar caminhos para construção de uma práxis pedagógica coerente com as ações educativas desenvolvidas na instituição. Portanto, compreendo que assumir a identidade de professor reflexivo sobre a minha prática docente me conduz ao caminho do sucesso como “boa professora”. No entanto, a postura reflexiva induz o sentimento de constante incompletude, circundando por aprendizados, amadurecimento e “sem número” de “faltas para ser uma boa professora”. Faltas que são reveladas e supridas no cotidiano da prática pedagógica. (Santos)

Ao ser questionada sobre o que lhe falta para ser uma boa professora de ensino superior, respondeu que para ser uma boa professora de ensino superior necessita compreender o ensino, a pesquisa e a extensão. Entende ela que a articulação destes elementos é um desafio constante. A pesquisada entende que a postura reflexiva é elemento fundamental e presente no cotidiano do professor.

Segundo Rios (2010, p 667, *apud* Lima, 2011, p. 96):

Incertos são os caminhos da formação e do trabalho docente, se levarmos em conta os inúmeros desafios que aí se enfrentam. Mas podemos esperar se empreendermos um esforço para que a caminhada seja iluminada pelo pensar

criativo e reflexivo que pode contribuir para a criação de um mundo novo, realmente comum, de todos e para todos.

Para veiga (2010, apud Lima, 2011, p. 96), o trabalho docente:

Consiste em realizar o processo de ensinar, requer do professor a necessidade de promover a interação, que deve existir entre ambas as partes, e dessa forma criar formas inovadoras de pensar, sentir e no agir em relação a sala de aula. Sendo o ensino um ato intencional, os professores devem ter objetivos claros sobre a formação do indivíduo como ser social e a preparação para o trabalho docente.

O quinto questionamento, respondido por Maria da Cruz e analisado por Nalda Stascxak, consistiu em que a mesma deixasse um recado para seus colegas. Diante de tal solicitação, nossa interlocutora falou acerca das contribuições que essa formação pode trazer tanto em nível pessoal quanto profissional dos mestrandos.

O mestrado pode contribuir fortemente para o seu processo formativo docente, favorecendo o seu desenvolvimento enquanto profissional intelectual, crítico e reflexivo. Assim, é importante perceber este período (mestrado) como etapa da sua vida que irá contribuir para a construção de sua identidade profissional, dessa forma, perceba-se em construção e esteja aberto a (des) construir ideias e a buscar novas formas de compreensões sobre a sociedade e seu campo de atuação profissional. (Guimarães)

A partir da sua resposta, pode-se perceber que o mestrado acadêmico é uma etapa importante no processo formativo dos professores que enveredam pelo caminho acadêmico a fim de atuar no ensino superior. Melo (2018, p. 24-25) assevera que a formação do professor universitário perpassa diferentes aspectos quais sejam:

[...] sistematizar conhecimentos a respeito da universidade, da formação docente-discente, da docência, dos estudantes, dos processos de ensino-aprendizagem em contexto, das políticas educacionais nos níveis macro e micro. Esse prisma implica examinar os condicionamentos sociais, políticos, econômicos e culturais, assim como as relações que se estabelecem em seu interior e com a comunidade na qual está inserida, considerando as questões relativas à cultura, ao saber, à produção e disseminação do conhecimento.

Portanto, a formação do professor universitário deve ser pensada a partir de uma perspectiva de desenvolver nos discentes a capacidade de pensar suas práticas mais voltadas para a pesquisa, para a reflexão e para a criticidade do contexto em que se insere.

A questão respondida por Nalda Stascxak e analisada por Maria da Cruz Guimarães, a qual solicitou um recado para os seus professores, expressa que:

No processo de formação docente ocorrem partilhas de conhecimento que são necessários ao trabalho do professor, e ainda há o incentivo a modos de agir docente, desse modo, propiciando ao professor em formação adotar uma postura crítica, ao olhar de forma questionadora e reflexiva para a sua prática. Essa forma de condução do processo formativo foi constatada na fala da estudante de mestrado Stascxak (2019) quando solicitada a deixar um recado para os seus professores. A mesma ainda informou que se sente agradecida pelo acolhimento dos docentes, deixando explícito que os mesmos incentivam a formação do professor pesquisador, reflexivo e crítico, conforme é possível constatar em sua fala:

A priori, gostaria de agradecer aos professores pela partilha de conhecimento, também pelos questionamentos que sempre se fizeram pertinentes nos momentos das aulas. Estes me ajudam a sempre refletir a minha prática e como conduzo esse momento formativo. Em segundo lugar, aproveito o momento para mencionar a quão grata me sinto pelo acolhimento dos professores, pelo incentivo à formação do professor pesquisador, reflexivo e crítico. (Stascxak)

Assim, conforme se percebe na fala da estudante de mestrado, os professores propiciam momentos reflexivos, de questionamentos, e que as aulas contribuem para que a mesma reflita sobre sua prática. É nesse contexto que as reflexões de Lima (2018, p. 9) possibilitam o entendimento de como acontece a formação docente, sendo “(...) pelo trabalho de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a realidade, em coerência com a fundamentação teórica sobre a docência e profissão”. Assim, é possível entender, a partir da fala da estudante e das reflexões que Lima (2018) realiza sobre a formação docente, que a formação recebida no curso de Mestrado pode contribuir para a práxis pedagógica.

A resposta de Jamila Santos, analisada por Pedro Jônatas Chaves, versa sobre os afazeres das suas horas vagas além dos trabalhos passados pelos professores, indica alguns aspectos que valem a pena considerar:

É fundamental que o estudante mantenha sua saúde física e psíquica. Um primeiro movimento importante é evitar esgotamentos. Somos o que lemos, escrevemos, pesquisamos e ensinamos, embora, não menos importante, somos com quem se convive e como se vive. Ou seja, não é somente as atividades acadêmicas que são pedagógicas

[no sentido de construir algo nos outros], mas também os relacionamentos e hábitos saudáveis. Einstein, ao ser questionado sobre a velocidade exata da luz descrita em seus estudos, responde: “Por que você quer que eu abarro-te meu espírito com esses números que se pode encontrar em qualquer enciclopédia?” (Bosch, 1998, p. 236). Minha interpretação é que Einstein evitava os esgotamentos, tanto que é conhecido que o cientista dormia em média 10 horas por dia.

Na academia, muitas vezes, alguém culto é aquele que cita e relaciona vários autores durante os discursos ou textos, mas, além de ser um problema o fato de muitas vezes não ser possível saber o que ele mesmo pensa, existe o perigo do cansaço psíquico, o esgotamento. Não é novidade ouvir de alguns estudantes que suas rotinas de estudos são marcadas por fadiga e estresse. Para tentar compreender um pouco sobre as atividades comuns de um aluno de pós-graduação, uma discente foi questionada, no contexto desta pesquisa, sobre o que ela faz nas suas horas vagas. Segue na íntegra toda a resposta:

Leio tanto artigos quanto livros que fazem parte da literatura das disciplinas como também aquelas que, acredito que serão relevantes para o meu processo de escrita e compreensão do projeto. Além disso, costumo fazer fichamentos e resumos do que leio e, revejo, escrevo e reescrevo o meu projeto, processo esse que é duplo, pois a cada contato, também me faço e refaço. Tento descansar, sair, ouvir músicas, dormir e assistir algo, mesmo com o tempo limitado e os prazos a se cumprir (Santos).

Entendo “horas vagas” como os horários que não são utilizados para participar das aulas e fazer os trabalhos exigidos pelos professores, mesmo assim o que predomina

na resposta são atividades que estão relacionadas à vida acadêmica. Entretanto, no final ela menciona descansar, passear, ouvir músicas, dormir e assistir TV, mas encerra com a seguinte afirmação: “[...] mesmo com o tempo limitado e os prazos a se cumprir” (Santos).

Se alguém concorda que o cansaço físico pede repouso e o cansaço psíquico pede exercício físico, entende-se que formas de aliviar as tensões são necessárias. Com isso, o estudante, que empenha suas energias nas atividades intelectuais, precisa buscar praticar exercícios físicos, de preferência em contato com a natureza, e atividades tranquilas, tais como ler poemas, ouvir músicas não barulhentas, desenhar/pintar e/ou meditação [yoga].

Ao descrever a rotina de trabalho, questão respondida por Julieta Sales e analisada por Fernando Paixão, apresenta a seguinte interpretação:

Ao analisar o texto que solicitava fazer uma descrição de sua rotina de estudos, constatei que a estudante de mestrado Sales descreve sua rotina de modo que sobressaem as seguintes palavras-chave. Rotina de estudo, planejamento, projeto de vida, estado de pesquisa, problematizar.

Sales, ao mencionar sua rotina de estudo, lembra a importância do planejamento como o meio para alcançar os objetivos. O referido planejamento tem que ser assumido como um projeto de vida lembra a mestranda, e, que seu comportamento no cotidiano é de alguém que está sempre em estado de pesquisa, ou seja, ler o mundo em volta problematizando situações que podem enriquecer sua pesquisa. Afirma ela:

Optei por cursar o mestrado acadêmico em Educação, então adquirir a plena convicção de que, para isso, necessito do hábito de problematizar para entrar em estado de pesquisa. (Sales)

É importante notar que as palavras da mestrandia indicam que ela é uma pessoa sempre motivada e atenta com o que está à sua volta. A realidade que se apresenta precisa ser questionada, problematizada, porque o mundo que pulsa à sua volta é o mesmo ao qual ela está inserida e serão sempre essas experiências vividas que alimentarão a pessoa em estado de pesquisa, principalmente quando a situação problematizada é do campo de seu interesse. Assim, afirma Saviani (2009, p. 100) “só se aprende aquilo que dá prazer; e que as atitudes só são aprendidas pela experiência vivida”.

Estudar e pesquisar torna-se um hábito. É uma tarefa necessária a quem postula uma vaga na docência universitária. Ao que tudo indica essa postura de pesquisadora faz parte do cotidiano da mestrandia:

Diariamente leio e realizo questionamentos os quais me mobilizam à escrita e, em decorrência disso, ao hábito de estudar e de pesquisar. Ou seja, as leituras já fazem parte do meu cotidiano; elas me moldam e ampliam a minha visão de mundo. (SALES)

O ambiente universitário é o ambiente da pesquisa e da ciência e esta prática passa pelas atitudes do mestrando, uma vez que a formação recebida no curso de pedagogia limita-se à habilitação para atuar somente nas séries iniciais do ensino fundamental, havendo, portanto, uma redução à formação do educador. (Libâneo e Pimenta, 1999).

Ampliando o olhar para as afirmações de Sales, certifico-me que a mestrandia, ao assumir uma postura de leitura do mundo à sua volta, em estado de pesquisa constante, está assumindo o papel do pedagogo, cuja atuação deve ir além da prática docente em sala de aula. Libâneo e Pimenta (1999, p. 253) afirmam:

Desejamos destacar a importância da formação de profissionais da educação para atuar em contextos não escolares. É acentuada a consciência atual da importância e da necessidade da intervenção participante e eficaz desses profissionais no âmbito das práticas socioculturais, tendo em vista que processos pedagógicos informais estão sempre implícitos nas práticas, efetivadas no plano coletivo e comunitário.

Portanto, essa afirmação está em sintonia com as atitudes de quem no âmbito da Academia, no curso de ciências da Educação, traz para dentro da universidade o contexto social, sentido, refletido e problematizado, com o objetivo principal de mudar a realidade através da educação. Concluo com as palavras da mestrande: *“Dessa forma, concretizo o ato revolucionário (principalmente no momento atual) de fazer ciência”*.

A vida acadêmica é construída a partir da leitura de mundo, de experiências, de muito estudo, de sentimentos bons e outros nem tanto. Por isso é preciso que se dê atenção à vida psíquica, social e física. A mestrande ao ser indagada sobre o que ela faz nas suas horas vagas, disse que tentava “descansar, sair, ouvir músicas, dormir e assistir algo, mesmo com o tempo limitado e os prazos a se cumprir”. Sua fala denota uma preocupação com a sua saúde mental, pois por mais que não disponha de muito tempo, tenta na medida do possível cuidar um pouco de si.

O processo de escrita do projeto de dissertação costuma ser árduo e lento, e para que este se desenvolva é preciso que se tenha certo rigor em relação aos estudos e ao leque de leituras. Contudo, como bem destaca Freire (1989) a leitura não deve ser tomada como pura descrição, no sentido de memorização, pois desta forma não há construção do conhecimento do objeto no qual o texto fala. A mestran-

da ao dizer que costuma fazer fichamentos e resumos do que lê além de rever, escrever e reescrever o seu projeto de dissertação, mostra sua preocupação quanto à compreensão do que está lendo e escrevendo. Esse processo mostra seu interesse e motivação para aprender, principalmente quando menciona: “processo esse que é duplo, pois a cada contato, também me faço e refaço”.

Nossa colega Gleiciane Ferreira também analisou a resposta de Jamila Santos em relação à questão tratada: os afazeres nas suas horas vagas além dos trabalhos passados pelos professores indicam alguns elementos de compreensão:

Segundo a mestrande, nas suas horas vagas aproveita para ler tanto artigos quanto livros que estão nas referências bibliográficas das disciplinas como também ler literaturas que acredita serem relevantes para o seu processo de elaboração da escrita e compreensão do seu projeto de mestrado. Mostra desta forma, uma preocupação quanto a não restrição apenas de literaturas que norteiam sua área profissional, mas aproveita outros gêneros literários para agregar à sua formação como ser humano.

Quase finalizando, nosso colega Fernando Paixão responde e Julieta Sales analisa a questão atinente às leituras que vão além do material das aulas, posicionando-se da seguinte maneira:

Recorro ao poema de Ivan Lins, quando diz: “Daquilo que eu sei, nem tudo me deu clareza, nem tudo foi permitido, nem tudo me deu certeza”. Esse pensamento traduz um estado da arte a que devemos sempre recorrer, a que se reveste da humildade necessária a todos nós, investigadores e eternos aprendizes. A literatura muito nos ajuda em nossa compreensão do mundo, porém as trocas de

experiência e de pontos de vista constituem-se num poderoso instrumento, o qual deveria ser o alicerce de toda prática pedagógica.

O que requer uma visão limitada de si mesmo; que nos permite perceber as fragilidades de nossos conhecimentos adquiridos, e nos ensina que a partilha nos humaniza. Freire (2018), um amante dessa dimensão democrática, dialética e emancipadora, brinda-nos com a seguinte análise: “A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado” (Freire, 2018, p. 43).

A leitura de mundo faz parte da identidade do professor, e constitui a base de sua essência. A Didática resulta justamente do caminho percorrido pelo profissional; da sua história de vida, com as marcas deixadas pelas memórias construídas. Consoante Libâneo e Pimenta (1999, p. 258):

A atividade docente vem se modificando em decorrência de transformações nas concepções de escola e nas formas de construção do saber (...). Um dos aspectos cruciais dessas transformações (...) é o investimento na qualidade da formação dos docentes (...).

Daí a relevância de uma formação que englobe vivências que transcendam os muros da sala de aula. Paixão, ao ser questionado sobre o que consegue ler além do material das aulas, deu a seguinte resposta:

(...) tenho feito um planejamento do tempo para que, de forma sistemática, consiga ter o material e a bibliografia sugerida/indicada. Nesse planejamento está incluso outras leituras referentes ao meu trabalho no campo da teologia (...). Artigos com temas de interesse que aparecem como sugestões de colegas estão entre outros materiais que leio. (Paixão)

Percebe-se, através dessa fala, que o mestrando possui a intencionalidade de planejar o seu tempo de modo que se torne possível a ele abrir-se a um leque de novos conhecimentos. Saviani (2008) comunga com essa ideia, ao falar que é necessário haver uma “inserção crítica e intencional” (Saviani, 2008, p. 130). No entendimento de Lima (2018), é importante que na profissão docente se “(...) inclua a história de vida e formação dos professores, seus saberes e experiências, identidade e memória” (Lima, 2018, p. 3). Assim pode ser compreendida a atividade docente, justamente a partir do olhar multifacetado proporcionado pela trajetória de vida desse profissional.

Um olhar que deve contemplar outras especificidades além do Mestrado e das leituras inerentes a uma pós-graduação *stricto sensu*, e contemplar outros pontos de vista que podem trazer significativas contribuições à formação para o exercício da docência (que é o principal objetivo deste curso). Mesmo porque, conforme Libâneo e Pimenta (1999, p. 252), “a ação pedagógica não se resume a ações docentes (...), abrange outras instâncias além da sala de aula (...)”. Além disso, já se reconhece a importância da interação social, ou seja, prima-se pelo coletivo, pois, além da troca de experiências de vida, podem ser analisados os olhares obtidos através do aporte teórico.

De acordo com Lima (2018, p. 4):

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 (...). Consideramos, ainda, que pesquisar sobre vida e trabalho do professor seja um campo importante de investigação a ser compreendido e explorado (...). Por fim, defendemos

a necessidade de socializar as experiências de pesquisa e construção do conhecimento pedagógico, fundamentadas teoricamente em estudos e pesquisas.

O que confirma a importância da troca de experiências e de visões de mundo, num intercâmbio colaborativo que beneficia todos os sujeitos envolvidos, os quais devem investir numa atitude dialógica, visto que o diálogo fundamenta a Educação problematizadora, uma perspectiva imprescindível ao ser que busca o curso de Mestrado como preparação para a docência. E mesmo para a vida. Pois os vínculos estabelecidos nos abrem novos horizontes, enriquece a nossa formação. Nessa linha, discorre Lima (2018, p. 5):

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 indissoluvelmente e dialeticamente ligada à ação do homem, que mantém e alimenta esta sociedade.

Uma das grandes necessidades da Didática, instrumento de trabalho inerente à ação docente, é justamente esse movimento que envolve a troca a partir do convívio social, uma vez que somos moldados pelas nossas circunstâncias de vida e de trabalho para a elaboração de uma prática transformadora. Conforme afirma Melo (2018, p. 18) que:

Nesse processo de construção do conhecimento, todas as vivências se amalgamam e se concretizam em reflexões que têm a finalidade de instigar a produção de novos conhecimentos e novas perspectivas, de modo a produzir transformações na profissão docente, tendo em vista contribuir para uma educação superior que faça rupturas com paradigmas conservadores, excludentes, que desumanizam.

A proposta aqui sugerida é a de que seja viabilizado o processo de ensino-aprendizagem, através do compromisso assumido para “(...) buscar práticas crítico-dialógicas o sentido da docência, da formação (...)” (Melo, 2018, p. 19). E, dessa forma, investir em leituras e diálogos ricos que preencham as lacunas deixadas pelas concepções de ensino neste contexto neoliberal, e primem pelo coletivo, numa clara manifestação de resistência. E, dessa forma, reunimos condições de fazer didática numa ação refletida e ressignificada.

Cumpra reconhecer, nesse sentido, a circularidade que envolve essa ciranda que envolve o planejamento, a ação, a avaliação e a reflexão sobre a experiência vivida, o que implicará numa ação refletida e redimensionada, imprescindível à nossa formação e à construção de nossa identidade, partindo da máxima socrática “Só sei que nada sei”, ao concebê-la como aspecto que se molda constantemente, de acordo com as nossas vivências. Precisamos fazer toda essa ciranda para reconhecer que devemos continuar problematizando, e permitir que nosso olhar contemple o benefício da dúvida.

Ao finalizar o desenvolvimento deste ensaio, foi solicitada ao aluno Pedro Jônatas Chaves, e analisada por Jamila Santos, uma recomendação aos seus colegas de sala de aula. Ao tratar dessa questão, foram levantados algumas sugestões:

Geovana Ferreira Melo (2018) traz como reflexão os caminhos ambivalentes que a formação profissional tem assumido em decorrência das inúmeras exigências acadêmicas e, também, o adoecimento que eles têm gerado nos docentes e discentes de forma geral, fazendo com que se questione o propósito e a qualidade destes. A autora relata

que a responsabilidade coletiva é uma construção social e, por isso, a lógica competitiva faz com que haja desigualdades e exclusões, não devendo, desse modo, fazer parte da dinâmica universitária.

Ela pontua que o pensamento por trás desse discurso é reflexo de diversas implementações de uma reforma estrutural nas universidades através de processos de privatizações. Nesse cenário a educação assume novos valores e necessita de adaptações que estejam de acordo com o mercado que, por sua vez, atende a uma lógica capitalista, isso faz com que investimentos em setores públicos sejam colocados em segundo plano e, conseqüentemente, vem à tona a sua tendência à fragilidade.

A principal fragilidade pontuada refere-se à falta de autonomia que as universidades públicas vão tendo, uma vez que sem recursos financeiros não consegue cumprir com as responsabilidades exigidas. Além disso, também é ressaltada as mudanças que o trabalho docente tem passado, que vai se constituído, se movimentando e se assumindo em consonância com as posições políticas-ideológicos de cada professor. É nessa perspectiva que a competitividade se instala, fazendo com que os professores tenham que cumprir exigências de resultados para manter o programa e a sua “qualidade”.

A partir disso, uma das perguntas realizadas ao discente, referia-se a uma sugestão de recomendação destinada aos colegas. Sendo a comanda realizada da seguinte forma: “faça uma recomendação aos seus colegas de sala de aula”.E como resposta o mesmo trouxe que

Cuide com toda força daquilo que te faz humano. Como sabemos as passagens para o manicômio também são compradas com dissertações e teses com argumentos abstratos e intermináveis. Antes de tudo, busque viver. Ouça músicas agradáveis e leia livros de aventura e romance. Busque o convívio da família e todos que você ama. Por fim, não se afaste da sua paz de espírito por questões desnecessárias, pois, caso contrário, seu futuro será marcado por remorsos. (Chaves)

Desse modo, percebe-se que apesar de haver essa nova cultura chamada de “Cultura do desempenho” que faz com que as pessoas vivenciem o processo de acumulação, revelando uma essência individualista que vai norteando as novas práticas profissionais, assim a competição e disputas de egos são naturalizadas, tornando o ambiente acadêmico hostil e adoecedor, indo na contramão dos princípios humanistas, pontuada por Melo (2018). O entrevistado recomenda esse resgate humano, por meio da valorização das atividades cotidianas simples, corriqueiras e que geram qualidade de vida e de saúde, pontuando, inclusive, que as pessoas não se afastem daquilo que as fazem bem e as deixam tranquilas devido a *questões desnecessárias*.

E é exatamente isso que a autora afirma no decorrer de seu discurso, falando sobre a necessidade de resistir a essa lógica, de forma proposital e que seja capaz de romper o modelo mercantilizado da educação superior – inclusive da vida, da felicidade e do sucesso –, dando caminho ao pensamento livre, da produção de conhecimento em prol do bem social e da melhoria da qualidade de vida humana, não se submetendo aos ditames do capital e ao discurso meritocrático.

Um (re) COMEÇO EXPRESSO EM CONSIDERAÇÕES

Ao retomar o objetivo deste trabalho – trazer a pesquisa para a sala de aula como movimento metodológico de ensino e aprendizagem –, temos a considerar as aprendizagens ressignificadas no decorrer da vivência realizada. Nesse intento, compreendemos a importância do trabalho coletivo. A questão ética perpassa todo o processo de realização da atividade, marcada pelas interações, subjetividades e validação do pensamento do outro na construção do conhecimento.

Outro elemento de aprendizagem a considerar é o desenvolvimento de um texto que será analisado por outra pessoa, significando para os autores dar-se conta da profundidade do olhar do outro acerca de seu pensamento, como também, a ressonância da compreensão aludida a cada resposta com as ideias dos teóricos.

Cumprе salientar que o referido ensaio partiu de uma proposta de construção de um ACC (Anunciar, Citar e Comentar) - proposta da disciplina - que consiste na escrita a qual, respaldada em fichamentos comentados, objetiva elencar citações a reflexões do leitor, de acordo com seu olhar. Com a finalidade de viabilizar o exercício da escrita acadêmica, contribuindo de forma substancial na formação de pós-graduandos, ao expandir o olhar desses pesquisadores. Um olhar que transcende o ver.

Outrossim, o olhar de cada pesquisador está intimamente relacionado às suas circunstâncias de vida e de trabalho, razão pela qual os fichamentos são construídos de acordo com a perspectiva de cada pessoa. E a interpretação dada a cada leitura deriva desse universo específico de cada ponto de vista.

Ao analisar as respostas baseadas nas experiências pessoais, consideramos a fusão de olhares/horizontes pau-

tadas em interlocuções teóricas, reconstruindo, de forma dialética, o conhecimento prévio. Nesse caso, a relação teoria e prática está presente através da mediação da pesquisa.

Vale destacar ainda que o pesquisador, dentro da lógica dialética, deve fazer uma ciranda que envolve a reconstrução cíclica de uma nova síntese, pois que sua visão de mundo se renova em função das novas experiências que ele adquire.

Portanto, o ensino com pesquisa proposto na atividade obtém sua validade ao constatarmos que a vivência nos proporcionou esse achado decorrente do objetivo inicial da construção do trabalho coletivo, aqui analisado sob o prisma da elaboração desse texto.

REFERÊNCIAS

- BOSCH, P. D. **A filosofia e a felicidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: os saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação e Sociedade**, ano XX, n° 68, Dezembro /1999.
- LIMA, M. S. L. **Mobilização da práxis pedagógica no estágio com pesquisa**: a produção escrita de textos coletivos. ENDIPE 2018.
- _____. Qual o lugar da didática no trabalho do professor? Universidade Estadual do Ceará (UECE). **Revista Eletrônica de Educação**, 2011.
- MARIN, A. J. A Didática, as práticas de ensino e alguns princípios para a pesquisa e a docência. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática**: teoria e pesquisa. Ceará: UECE, 2018. p. 17-37.
- MEDEIROS, E. A.; VARELA, S. B. L.; NUNES, J. B. C. Abordagem Qualitativa: estudo na Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (2004 – 2014). **Holos**. v. 2. 2017. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4457/pdf>>. Acesso em: set. 2019.
- MELO, G. F. **Pedagogia Universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV, 2018.

RIOS, T. A. Ética na formação e no trabalho docente: para além das disciplinas e códigos. In: DALBEN, A. et al. (org.). **Convergências e tensões no campo e do trabalho docente**: didática, formação de professores e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

VEIGA, I. P. A. Por dentro da didática: um retrato de três pesquisas. In: DALBEN, A. et al. (org.). **Convergências e tensões no campo e do trabalho docente**: didática, formação de professores e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

7. REVISITANDO AS CARTAS PEDAGÓGICAS: A CARTA COMO UMA PRÁTICA DE AVALIAÇÃO¹

INTRODUÇÃO

O exercício ancora-se em Lima (2005) que trata da temática “cartas pedagógicas”. Nesse sentido fazemos o encaminhamento seguinte:

Estamos encaminhando a atividade a ser desenvolvida como estudo de avaliação da disciplina assistida por você a fim de lhe assegurar a avaliação da aprendizagem nesta disciplina. Leia a orientação, reflita e escolha uma prática, procurando dar conta da orientação encaminhada. Não se esqueça de articular estas leituras com a possibilidade de mudanças nas suas atuais concepções e prática educativas. Você poderá enriquecer sua produção com suas percepções sobre as construções/desconstruções de saberes-fazeres efetivadas em sala de aula

O QUE SÃO? COMO ORGANIZAR? QUANDO SOCIALIZAR?

São situações voltadas para o ensinar-aprender-avaliar pensadas e organizadas, anunciando mudanças no processo pedagógico e político da sala de aula. Estabelecem conexões entre o pensar e o agir, a teoria e a prática, o conhecimento e a intervenção na prática social.

São processos capazes de dinamizar e facilitar o trabalho pedagógico por possibilitarem a apropriação crítica e ativa dos saberes; pautados no levantamento e confronto entre a experiência social de alunos, professores e conhe-

¹ Texto reelaborado por Maria Marina Dias Cavalcante para uso em sala de aula em 2015.

cimentos a serem trabalhados; com caráter vivo, problematizador e reflexivo nos procedimentos definidos para as aprendizagens a serem realizadas.

Pesquise, levante em diversos meios educacionais e em sua experiência profissional, uma prática Avaliativa voltada para uma das situações abaixo:

- 01 Recorte de filme;
- 01 Relato de vivências de experiências de avaliação exitosas;
- Em 01 sugestão de proposta de boa prática de avaliação.

Pensando no êxito desta atividade encaminhamos a seguinte orientação para apresentação da prática de avaliação:

1º Momento:

- Identificação da prática:
 - filme de onde foi retirado o recorte;
 - revista/site/livro de onde foi pesquisada a prática avaliativa;
 - escola/instituição onde foi vivenciada a prática avaliativa.
- Reprodução do recorte do filme ou relato sucinto da prática avaliativa a ser apresentada (pesquisada, vivência).
- Análise crítica-reflexiva da prática avaliativa apresentada à luz dos estudos realizados em formato de carta pedagógica:
- ✓ O que podemos afirmar acerca da abordagem avaliativa apresentada? Justifique.
- ✓ Como se articulam os processos: ensinar/aprender/avaliar no decorrer da prática avaliativa

apresentada?

- ✓ Constatam-se os processos de mediar relações, tecer significados, mapear relevâncias e/ou construir narrativas?
- ✓ A prática avaliativa em discussão possibilita/ contribui para a reelaboração da prática social/trans-formação do educando ou para a progressão do educando para um nível escolar mais avançado?

2º Momento:

Encaminhamento do relato escrito da prática avaliativa para as professoras.

Segue um exemplo de carta pedagógica.

Fortaleza, 18 de junho de 2015.

Prezados professores participantes da formação continuada,

Meus cumprimentos,

Como estive no 3º Encontro desta formação, no dia 20 de maio, ao escrever esta carta, primeiro quero justificar a escolha deste *gênero textual* para me comunicar com vocês na era dos meios de comunicação tão sofisticados. Como vocês sabem usamos a *carta pessoal* quando escrevemos para nos comunicarmos com alguém próximo, embora não tenha conhecido todos, considero que nossa aproximação se efetiva pela mesma função que exercemos no ensino superior: a docência. Por isto como já disseram os professores: Socorro Moura, Mariza, Osmar, Sofia, Thiago e Cosmo em suas cartas também senti, falta de vocês, meus colegas, nesta iniciativa da *FACULDADE CATÓLICA RAINHA DO SERTÃO*, pois são raras as instituições que cuidam da nossa formação permanente. Foi nesta perspectiva que lamentei não tê-los mais próximo neste dia para dialogarmos sobre este cuidado, pois desejava saber como vocês conseguiram este ganho tão valioso para nossa qualificação, já que o docente do ensino superior, na grande maioria, não tem formação pedagógica, por isto é de grande importância estes momentos em nossa formação, principalmente quando fazemos bacharelado, como afirma Thiago em sua carta.

O tamanho da carta varia entre média e grande, pois quando pequeno, é considerado bilhete e não carta, por isso quando escolhi este gênero textual foi por que desejo escrever mais um pouco e destacar alguns pontos significativos escritos nas cartas pelos professores citados acima relativos ao 3º encontro:

“Foi muito dinâmico e significativo, inicialmente foi feito uma dinâmica de apresentação do nome...”

“[...] que nos levou a dançar, bater palmas e os pés, no meio da roda de forma enfática, vigorosa, alegre, características de um professor que trabalha com o que se identifica.”

“Na oportunidade relembramos o que tínhamos realizados na aula passada [...] e estudados que foram as atividades colaborativas em sala de aula. Tivemos muitos relatos interessantes e na oportunidade trocamos experiências através dos relatos das atividades realizadas anteriormente”.

“Lembramos que no primeiro encontro aprendemos sobre formação colaborativa e para isso tomamos por base o mapa conceitual que havíamos construído e a experiência de uma aula em que houve colaboração. Este resgate da aula anterior foi realizado por meio de uma partilha em duplas e depois um de cada dupla apresentou a aprendizagem que havia ficado a partir do relato do colega.”

“Foi muito interessante, já tive várias ideias para trabalhar em sala de aula de com os alunos. Pra deixar com “água na boca” uma das ideias é dividir as equipes no primeiro dia de aula e fazer com que eles relembrem o assunto da aula anterior através de reportagem, entrevistas, manchetes, panfletos, música, entre outros. Isso vai fazer com que os alunos fiquem sempre atualizados no assunto que foi visto na aula anterior, permitindo o estudo e reflexão. O

que achou? Acredito que os alunos irão aprender de forma mais eficaz quando a absorção do conteúdo é distribuída ao longo do tempo, tentando fazer com que a memorização das novas informações se relacione com situações do mundo real e do dia-a-dia, além disso, trabalha a revisão do conteúdo de uma forma mais dinâmica”.

“No terceiro momento, elencamos uma situação de aprendizagem oriunda de uma situação em nossa vida e em uma tarjeta colocamos uma palavra ou frase que representasse esta situação. Fizemos uma rodada de falas sobre esta representação e formamos duplas novamente, só que agora sob o critério da convergência das situações e em seguida partilhamos no grupo maior sobre cada situação. Neste momento já dava para perceber algumas características da aprendizagem significativa”.

“Finalmente, num quarto momento, após poder recordar um pedacinho da minha própria história, Maria do Socorro fez uma exposição, em Power point, sobre as principais *teorias e características da aprendizagem significativa*.”

“Fiquei muito empolgado com a aula e refleti sobre diversas condutas que nós professores podemos usar em sala de aula”.

“Aquela tarde foi diferente, foi repleta de significados. Após o encontro busquei fazer a leitura de alguns textos sobre aprendizagem significativa, e estou certa de que precisamos nos aprofundar mais nas questões teóricas que embasam o assunto”.

A carta dependendo do objetivo adquirirá diferentes estilos de escrita, podendo ser dissertativa, narrativa ou descritiva. Depois desta narrativa de como aconteceu o 3º encontro com base nas seis cartas escritas pelos professores participantes, como avaliação do encontro e tarefa de aprofundamento, agradeço do lugar de docente deste

3º encontro, aos que do lugar de discentes realizaram a avaliação, pois foi lendo cada uma das cartas que reforcei minha crença na ideia que “A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio”. (Pelizzari *et al*, 2002).

É com base nesta ideia que desejo que esta carta sirva como registro de valorização do conhecimento prévio de aprendizagem significativa da docência no ensino superior, fazendo cada participante do 4º encontro reviver a experiência da professora Mariza quando afirma em sua carta: “Após o encontro busquei fazer a leitura de alguns textos sobre aprendizagem significativa, e estou certa de que precisamos nos aprofundar mais nas questões teóricas que embasam o assunto”... E para finalizar acrescento que devemos experimentar nas aulas como relataram os professores Socorro Moura e Osmar, utilizamos estratégias de ensino com a intenção de facilitar a aprendizagem significativa dos alunos.

É acreditando nesta possibilidade que os momentos citados nas cartas fazem parte de um roteiro didático composto por: 1º Aquecimento grupal, apresentação pessoal e da proposta de trabalho, 2º memória dos encontros anteriores e articulação com o tema do dia. 3º Vivência temática - Com base nas narrativas de história de vida dos professores/aprendizes, evidenciar fatos e situações de aprendizagem significativas. 4º Sistematização reflexiva e dialogada do vivido no momento anterior e 5º avaliação. Este roteiro tem a intensão de facilitar a aprendizagem significativa quando estou no papel docente em qualquer

nível de ensino. Espero que cada um encontre possibilidades internas e externas para concretizar metodologias ativas geradoras de aprendizagem significativas no seu caminhar docente.

Continuem trocando experiência neste sentido!!!!!!
Agradeço a oportunidade vivida no dia 20/05/2015, com os dois grupos foi muito significativo para minha prática docente/discente!!!! Atenciosamente,

PARTE IV

PÓS-ESCRITO

PÓS ESCRITO

Hoje 30 de Março de 2020 completo 71 anos, dos quais 50 foram dedicados a profissão professora. Resolvi que hoje tb escreveria o pós-escrito de nosso livro de Didática e que pretendo publicar. Como começar? São muitas as ideias que me vem nesse momento para iniciar esse exercício. A opção foi adiantar a leitura esclarecendo que trata-se de um livro temático em que muitas cabeças foram consultadas e integram essa obra. Em seguida saudamos a todos que acompanharam minha trajetória com muita alegria nesse momento. E diria que tal alegria me vem em um momento de turbulências. Turbulências da minha vida profissional, mas também da vida social de toda a humanidade em função da pandemia provocada pelo covid 19. E quem trabalha comprometido, vive com muito mais intensidade este pesadelo. São salários aviltantes e estagnados. Condições de trabalho quase inexistentes. Propagandas enganosas, quanto à qualidade de ensino e às condições de vida dos trabalhadores da educação e de uma forma geral. São administradores públicos, muitas vezes arrogantes, vaidosos e incompetentes, ao lado de alunos famintos de saber e de comer. Neste cenário em que a nossa sociedade exclui, historicamente, a maior parte dos brasileiros das decisões políticas, do acesso aos direitos básicos de cidadania formalmente garantidos, destaco o descabimento das propostas de aposentadoria deste país. Para salvaguardar uma sobrevivência possível, abri mão do momento áureo

de minha vida acadêmica, na instituição em que dei meus primeiros passos na carreira universitária e onde, com a garra característica de toda interiorana de nosso estado, exerci dignamente minha profissão. Aprendi muito no trabalho coletivo com meus pares, na sala de aula com meus alunos, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão do Curso de Pedagogia do Centro de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, enfim, profissionalizei-me, amadureci e agora plena de sonhos, projetos e desafios acadêmicos, aposentei-me.

Tudo isso me causa conflitos, desânimo e, às vezes, até revolta. Mas na ocasião em que escrevo esse texto, vislumbrei a felicidade, a energia, a esperança impregnada em cada um de meus companheiros de trabalho, dei vivas por mais uma etapa vencida e, de repente, revigorei-me em meu ânimo. E a cada palavra que escrevo o faço como se estivesse em minha sala de aula, garanto-lhes, sentindo-me “senhora” do espaço, do tempo, do que fazer e do como fazer. Fazendo de contas que lá estamos, vamos refletir um pouco, como sempre o fizemos em nossos encontros.

E o primeiro momento, será de agradecimento. Agradecimento a Deus, por nos ter dado a vida, o dom da inteligência, a saúde, a coragem de estudar e trabalhar, enfrentando as dificuldades financeiras e as mazelas do mundo hodierno; agradecimento a Universidade Estadual do Ceará que, apesar das medidas governamentais que deixam as instituições públicas à própria sorte, até mesmo privatizando-se a cada dia, como alternativa de sobrevivência desse processo de desmonte nos permitiu desenvolver um trabalho livre, como educadores comprometidos, na busca de uma sociedade mais justa, mais solidária, mais cooperativa, mais igualitária. Aos colegas professores, pela con-

vivência, e pelo trabalho significativo que desenvolvemos na formação profissional, pessoal, social e ética de professores, deixando um grande legado para o Estado do Ceará. Agradeço, em particular, a minha família, nuclear e mais ampla, pela compreensão e renúncia de momentos importantes de nosso convívio, para que eu pudesse realizar, a contento, o meu compromisso profissional – ser professora. Aos meus pais, companheiros e filha que como conformadores, com carinho, amor, responsabilidade, compreenderam. E a vocês, meus alunos e alunas companheiros de trajetória profissional, profissionais como eu, agradecem pela participação efetiva em nossas discussões, pela compreensão e apreensão da nossa mensagem, pelo desempenho com que desenvolveram as tarefas solicitadas, no decorrer de nossos estudos, quer em grupos ou individual.

Caros leitores, festejo hoje, com justa alegria, o término de mais uma batalha. A organização desse livro. Torci muito por este momento, pois é o fim de uma etapa.

Repassando, como num filme, todos os momentos de nossa convivência, com certeza relembremos, apreensões, alegrias, tristezas, gestos de amor, incompreensões, esperanças que a cada dia se tornavam realidade. E o sonho maior, a realização de um trabalho profissional da melhor qualidade. Por isso, esse dia é, para mim, um “dia especial”. Sinto-me, pois, feliz, por mais uma vitória, conquistada com muito sacrifício, com muita vontade, com muito amor.

Paulo Freire, com sua sabedoria impar nos ensina: “Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo”. Nada mais verdadeiro que esta assertiva! E nós professores sabemos muito bem disso. Pois na busca incessante de pretendemos

ser agentes das transformações por que passa o mundo, impulsionadas pela aceleração da produção e difusão do conhecimento e sua concretização em processos e produtos tecnológicos, com repercussões nos nossos conceitos, pensamentos, valores, julgamentos, atitudes e comportamentos, nós profissionais de todas as áreas temos que ler muito, pesquisar bastante, enfim, estudar mais e mais. Sempre achei que é preciso um esforço maior, para além do estudo. É necessário um esforço para a reflexão, a crítica, a capacidade de atuar de forma transformadora.

Nesse sentido é necessário que gostemos do que fazemos para sentir o prazer do fazer bem feito de forma crítica e consistente as escolhas pelo que fazemos, porque faremos e para quem faremos. Que nossas decisões do como vamos fazer sejam orientadas por valores democráticos, zelando pela defesa do que ainda nos resta de instituições e serviços públicos. Que sejamos transgressores de paradigmas ultrapassados. Que não tenhamos medo de questionar a “naturalização” dos efeitos da modernização científica e da produção tecnológica, na organização do trabalho e da sociedade, como se fossem “naturais” o desemprego e a falta condições mínimas de existência humana. Que tenhamos a coragem de enfrentar as barreiras dos acomodados, dos incompetentes, dos falsos donos da verdade. Faz-se mister que tenhamos atitudes que vejam o outro, como parceiro, compartilhando da fala, do espaço, da visão de mundo, da postura ética, da busca dos objetivos comuns que pretendemos alcançar. Que, solidariamente, aprendamos a construir novos conhecimentos. É necessário que estejamos sempre insatisfeitos com os conhecimentos atuais e se realizem melhor na busca de novos saberes.

Por fim, que o registro de nossas experiências, com a escrita de artigos, resumos, comunicações, que ora apresentamos, as vezes sozinha, as vezes em coautoria, sejam disseminadores de novos conhecimentos, multiplicadores do saber para todos quantos tiverem acesso a essa leitura.

Lembremo-nos de que a autoridade de qualquer ato não se impõe; conquista-se pela humildade, com amor, na cooperação, na produção conjunta e rigorosa do conhecimento, entre profissionais e aprendizes, no dia-a-dia de nossas atividades em busca da valorização do homem pelo valor de suas ações, como ser que reflete e reelabora sua própria história, interferindo na reconstrução de uma realidade social melhor. É essa nossa intenção nesse momento

Sejamos pescadores: pescadores que tecem a rede, que a constroem, que sabem tudo sobre sua função, sobre sua forma, sobre as finalidades com que ela possa ser utilizada. Pescadores que tenham, muito claro, o propósito com que sua rede será lançada e, principalmente, tenham consciência do produto que vocês irão pescar. Estejamos sempre de braços e coração abertos para que, lado a lado com o outro, possamos andar juntos na busca de um mundo mais justo, que proporcione ao homem uma condição de vida mais digna.

É com este jeito de pensar que entendemos os verdadeiros caminhos para construção de uma vida social melhor para milhões de brasileiros.

Muito obrigada pela leitura desse livro!

