

Carmem Lúcia Eiterer, Nair Pires  
e Vanessa Regina Eleutério Miranda (Orgs)

Didática e docência: pesquisas atuais

# Didática e docência: pesquisas atuais

Carmem Lúcia Eiterer  
Nair Pires

Vanessa Regina Eleutério Miranda (Orgs)

A coletânea aqui apresentada é fruto das primeiras dissertações defendidas na **Linha Didática e Docência no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre)** da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Os autores são professores em atuação na **Educação Básica**, em diferentes níveis de ensino, que, tomando o ambiente da escola como seu lócus privilegiado de investigação, se dedicaram à produção de pesquisa. Por serem licenciados em diferentes áreas (pedagogia, letras, psicologia, biologia, química), produzem contribuições que abrangem desde a **Educação Infantil**, o **Ensino Fundamental** até o **Ensino Médio**.

O tema central desta obra é a construção dos saberes docentes acerca do ensino; trata-se de indagar como opera a constituição desses saberes que constituem a profissionalidade docente. Reconhecemos a profissão docente como ofício dotado de saberes próprios, específicos. Longe de uma compreensão meramente técnica dos saberes docentes que reduziria o ensino a apenas um saber como fazer, a função socioprática de ensinar requer a compreensão do saber fazer agregada ao saber por que fazer. Assim, ensinar implica a compreensão, problematização e proposição acerca do ensino.



DE CASTRO



DE CASTRO

EBOOK



DE CASTRO



# Didática e docência: pesquisas atuais



Carmem Lúcia Eiterer  
Nair Pires  
Vanessa Regina Eleutério Miranda (Orgs)

# Didática e docência: pesquisas atuais

1ª Edição / E●●●K

São Carlos / SP

EDITORA DE CASTRO

2021

**Conselho Editorial:**

**Profª Drª Adriana Garcia Gonçalves**  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

**Prof. Dr Antenor Antonio Gonçalves Filho**  
Universidade Estadual Paulista – Unesp

**Profª Drª Bruna Pinotti Garcia Oliveira**  
Universidade Federal de Goiás – UFG

**Profª Drª Célia Regina Delácio Fernandes**  
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

**Prof. Dr Felipe Ferreira Vander Velden**  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

**Prof. Dr Fernando de Brito Alves**  
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

**Prof. Dr. Flávio Leonel Abreu da Silveira**  
Universidade Federal do Pará – UFPA

**Profª Drª Heloisa Helena Siqueira Correia**  
Universidade Federal de Rondônia – UNIR

**Prof Dr Hugo Leonardo Pereira Rufino**  
Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus Uberaba, Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico

**Profª Drª Jáima Pinheiro de Oliveira**  
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação – UFMG / FAE

**Profª Drª Jucelia Linhares Granemann**  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas – UFMS

**Profª Drª Juliane Aparecida P. P. Campos**  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

**Profª Drª Layanna Giordana Bernardo Lima**  
Universidade Federal do Tocantins – UFT

**Prof. Dr Lucas Farinelli Pantaleão**  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

**Prof. Dr Luis Carlos Paschoarelli**  
Universidade Estadual Paulista – Unesp / Faac

**Profª Drª Luzia Sigoli Fernandes Costa**  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

**Profª Drª Marcia Machado de Lima**  
Universidade Federal de Rondônia – UNIR

**Prof. Dr Marcio Augusto Tamashiro**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO

**Prof. Dr Marcus Vinícius Xavier de Oliveira**  
Universidade Federal de Rondônia – UNIR

**Prof. Dr Mauro Machado Vieira**  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

**Prof. Dr Osvaldo Copertino Duarte**  
Universidade Federal de Rondônia – UNIR

**Editor da Editora De Castro:** Carlos Henrique C. Gonçalves

**Projeto gráfico e arte capa:** Carlos Henrique C. Gonçalves

**Preparador e revisor de textos/normalizações (ABNT):** Frederico Helou Doca de Andrade – fredhelou@gmail.com  
www.facebook.com/textualizese

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Lumos Assessoria Editorial  
Bibliotecária: Priscila Pena Machado CRB-7/6971

D555 Didática e docência : pesquisas atuais [recurso eletrônico] / organizadores Carmem Lúcia Eiterer, Nair Pires e Vanessa Regina Eleutério Miranda. — 1. ed. — São Carlos : De Castro, 2021.  
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.  
ISBN 978-65-5854-192-9

1. Professores – Formação. 2. Prática de ensino.  
3. Didática. I. Eiterer, Carmem Lúcia. II. Pires, Nair.  
III. Miranda, Vanessa Regina Eleutério. IV. Título.

CDD 370.71

Todos os direitos desta edição reservados aos autores.  
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610).

**Editora De Castro**  
contato@editoradecastro.com.br  
editoradecastro.com.br



DE CASTRO

# Sumário

Apresentação .....	7
<b>1. A Proposição da linha de pesquisa Didática e Docência no Promestre da FaE–UFMG</b> Gladys Rocha; Carmem Lúcia Eiterer; Cláudia Starling; Nair Pires; Vanessa Regina E. Miranda e Ana Maria Alves Saraiva .....	13
<b>2. Trabalhos em grupos como estratégia pedagógica na Educação Infantil</b> Gleiciara Magalhães Freitas e Nair Aparecida Rodrigues Pires .....	35
<b>3. Atividades impressas e saberes docentes: o que evidenciam as narrativas de professoras do 4º e 5º anos?</b> Tânia Maria da Silva e Cláudia Starling .....	59
<b>4. Projetos interdisciplinares para o ensino de química no ensino médio: qual a possibilidade?</b> Gabrielle Cristina Moreira Barbosa e Carmem Lúcia Eiterer .....	83
<b>5. Narrativas de professores sobre suas experiências docentes na Educação Integral</b> Michelle Carvalho Soares e Cláudia Starling .....	105
<b>6. Projeto político-pedagógico na perspectiva da Educação Integral: uma análise sobre o programa Escola Integrada</b> Danilo Vasconcelos de Moraes e Nair Pires .....	131
<b>7. Reflexões sobre estilos e modos de organização do ensino em sala de aula</b> Gladys Rocha .....	155
<b>Autores .....</b>	<b>175</b>



# Apresentação

A coletânea aqui apresentada é fruto das primeiras dissertações defendidas na Linha Didática e Docência no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Os autores são professores em atuação na Educação Básica, em diferentes níveis de ensino, que, tomando o ambiente da escola como seu *locus* privilegiado de investigação, se dedicaram à produção de pesquisa. Por serem licenciados em diferentes áreas (pedagogia, letras, psicologia, biologia, química), produzem contribuições que abrangem desde a Educação Infantil, o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. O livro traz ainda um capítulo que apresenta uma pesquisa de uma professora da linha.

O tema central desta obra é a construção dos saberes docentes acerca do ensino; trata-se de indagar como opera a constituição desses saberes que compõem a profissionalidade docente. Reconhecemos a profissão docente como ofício dotado de saberes próprios, específicos. Longe de uma compreensão meramente técnica dos saberes docentes que reduziria o ensino a apenas um saber como fazer, a função socioprática de ensinar requer a compreensão do saber fazer agregada ao *saber por que fazer*. Assim, ensinar implica a compreensão, problematização e proposição acerca do ensino.

Ao procurar responder à questão de como professores constroem conhecimento sobre o ensino, Shulman definiu sete categorias do conhecimento docente. Dentre estas, destacou o conhecimento pedagógico do conteúdo como específico do saber docente. Assim, é preciso transformar o conhecimento específico da matéria em conteúdo de ensino a partir do conhecimento dos alunos, dos materiais e dos contextos e fazer com que esse conhecimento seja aprendido por meio da ação docente. Esse fazer manifesta-se no cerne da profissão de professor. O conhecimento pedagógico do conteúdo permitiria diferenciar o professor dos demais profissionais. O professor ensina porque sabe (*como e por quê*) ensinar. Ele identifica as diversas formas de realizar o acesso ao conhecimento e as opera.



Desse modo, a docência se localiza entre as profissões que envolvem maior complexidade. Seus conhecimentos não são dados *a priori*, e sim construídos em interação constante com a prática profissional.

Por compreender que a elaboração dos conhecimentos ocorre em diversos momentos de socialização dos professores, Tardif (2010) defendeu que os saberes docentes são abrangentes e contextuais, e sua apropriação pressupõe um processo complexo que articule as experiências.

A noção de profissionalidade põe em evidência a dimensão subjetiva e pessoal da prática profissional, abrangendo as capacidades profissionais, saberes, cultura e identidade de uma profissão. São esses saberes que são investigados e expressos neste livro que aqui apresentamos.

No **primeiro capítulo**, o texto “A Proposição da linha de pesquisa Didática e Docência no Promestre da FaE-UFMG” de autoria de Gladys Rocha, Carmem Lucia Eiterer, Cláudia Starling, Nair Pires, Vanessa R. Eleutério Miranda e Ana Maria Alves Saraiva tem por objetivo apresentar e discutir a proposição da linha de pesquisa Didática e Docência no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre) da Faculdade de Educação da UFMG. A partir da discussão sobre a relevância de se aproximar as pesquisas acadêmicas em Educação da realidade da prática escolar, as autoras dão especial atenção ao papel dos mestrados acadêmicos nessa articulação. O artigo demonstra como a referida linha de pesquisa, bem como o grupo de pesquisas Didaktikê buscam desenvolver um trabalho no qual os eixos da prática pedagógica e da profissionalidade docente, dos estilos de ensino e dos saberes acerca do ensino e da construção do conhecimento nas salas de aula de Didática orientam os trabalhos e as reflexões relacionados à docência, seus desafios e potencialidades, no sentido de contribuir para a produção de conhecimentos no campo da Didática.

No **segundo capítulo**, o texto “Trabalhos em grupos como estratégia pedagógica na Educação Infantil”, de autoria de Gleiciara Magalhães Freitas e Nair Pires, apresenta reflexões sobre o funcionamento dos trabalhos em grupos com as crianças de 4 a 6 anos

de idade, identificando as funções desempenhadas pelas professoras. A pesquisa se insere no campo da pesquisa qualitativa e utiliza como instrumento de coleta de dados análise de documentos, questionário, grupo focal e observação semiestruturada. Os resultados revelam que as funções identificadas constituem um conjunto de ações que caracterizam a função mediar: observar, escutar, intervir, demonstrar, cuidar, educar, instruir, estimular, motivar, incentivar, corrigir. Para o bom funcionamento dos trabalhos em grupos, há a necessidade de planejar as estratégias de gestão dos aprendizados e da gestão da classe em cada etapa da aula.

No **terceiro capítulo**, “Atividades impressas e saberes docentes: o que evidenciam as narrativas de professoras do 4º e 5º anos?” de autoria de Tânia Maria da Silva e Cláudia Starling, essas pesquisadoras apresentam parte da investigação de natureza (auto) biográfica “Narrativas de professoras e elaboração de atividades impressas: diferentes percursos, saberes diversos”. A pesquisa teve como objetivo refletir sobre a relação entre os saberes docentes e a elaboração de atividades impressas a partir de narrativas de professoras. O estudo desenvolveu-se em uma escola pública de BH, tendo como participantes três professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considera a utilização de atividades impressas como um dos elementos de organização do processo de ensino, que articula a operacionalização técnico-didática com a concepção crítica da ação de ensinar. Percebe-se nas narrativas que cada professora atua em sua prática, tendo em vista os saberes construídos por elas a partir de diferentes fontes pessoais e profissionais.

No **quarto capítulo**, “Projetos interdisciplinares para o ensino de química no ensino médio: qual a possibilidade?”, de autoria de Gabrielle Cristina Moreira Barbosa e Carmem Lúcia Eiterer, são apresentados dados produzidos a partir de uma investigação de natureza qualitativa que verifica a presença da interdisciplinaridade no ensino médio público nas escolas do município de Santa Luzia/MG. Além de discutir o conceito e distinguir suas dimensões epistemológica e pedagógica, o texto traz depoimentos dos professores sobre os limites e possibilidades do trabalho em sala de aula numa perspectiva interdisciplinar no ensino de química. Conclui que muitas vezes a necessidade de tempo de planejamento e de

formação continuada dos docentes são os maiores obstáculos que se encontram para o trabalho interdisciplinar na escola.

O **quinto capítulo**, “Narrativas de professores sobre suas experiências docentes na Educação Integral”, de autoria de Michelle Carvalho Soares e Cláudia Starling, trata de um trabalho de pesquisa de natureza (auto)biográfica que discute as compreensões de Educação Integral de oito professores que atuam no terceiro ciclo do ensino fundamental em duas escolas municipais, uma em Belo Horizonte e uma em Contagem. As autoras destacam que a Educação Integral não pode ser confundida com escola de tempo integral, pois restringir a Educação Integral à ampliação do tempo escolar é, no mínimo, um reducionismo conceitual. As narrativas demonstram que a experiência dos professores em escolas com a ampliação de jornada é ambígua, pois se por um lado concebem a EI como potencializadora de aprendizagens mais amplas no sentido de uma formação humana mais integral, por outro ainda tem dificuldades em relação à organização curricular e ao trabalho docente que realizam nessa vertente.

O **sexto capítulo**, “Projeto político-pedagógico na perspectiva da Educação Integral: uma análise sobre o Programa Escola Integrada”, de autoria de Danilo Vasconcelos de Moraes e Nair Pires, apresenta análises de uma pesquisa qualitativa realizada por meio de um estudo de caso em uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. O estudo utilizou como instrumentos de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, a observação não participante e a pesquisa documental. Para as etapas da pesquisa, foram selecionados dois monitores do Programa Escola Integrada (PEI) como sujeitos de pesquisa. Os resultados apontam que o projeto pedagógico da escola não faz menção explícita ao PEI em suas diretrizes e, portanto, não reconhece esse programa como uma política pública que fornece subsídios para a escola extrapolar as suas práticas tradicionais e caminhar na direção do seu desejo de formação integral dos estudantes.

O **sétimo e último capítulo**, “Reflexões sobre estilos e modos de organização do ensino em sala de aula”, de autoria de Gladys Rocha, contempla as reflexões desenvolvidas pela autora, visando o aprimoramento dos estudos sobre a interação professor-aluno-

-conhecimento em sala de aula, sobre os elementos pedagógicos convergentes e os traços comuns inerentes aos estilos de ensino distintos. A pesquisadora apresenta possibilidades metodológicas para aqueles e aquelas que venham a realizar suas pesquisas no âmbito do ensino a partir de instrumentos que contribuem para o detalhamento inerente a esse tipo de trabalho. Interessados em abordar a temática podem se apoiar na proposta metodológica e tanto se inspirar nela quanto no referencial teórico que a orienta. As análises sobre a gestão da classe, o cotidiano de professores e de suas práticas podem ser inspiradas nessa proposta de trabalho, favorecendo-se, especialmente, os profissionais que já atuam como docentes na Educação Básica e que necessitam construir instrumentos de coleta e análise que lhes permitam o necessário distanciamento para refletir sobre experiências que lhes são muito familiares.

**Carmem Lúcia Eiterer  
Nair Pires  
Vanessa Regina Eleutério Miranda (Orgs)**





# 1

## A proposição da linha de pesquisa Didática e Docência no Promestre da FaE-UFMG

Gladys Rocha  
Carmem Lucia Eiterer  
Cláudia Starling  
Nair Pires  
Vanessa Regina E. Miranda  
Ana Maria Alves Saraiva

### Introdução

Este texto tem por objetivo apresentar e discutir a proposição da linha de pesquisa Didática e Docência, no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre) da Faculdade de Educação da UFMG. Para situar a proposição da linha, passamos brevemente pela discussão acerca das pesquisas mais recentes no campo da Didática, procurando localizar, nesse contexto, a criação do Grupo de Pesquisa Didaktikè. Fazemos ainda uma breve incursão pela constituição dos mestrados profissionais no Brasil, assim como por sua implementação na FaE-UFMG. Destacamos os objetivos desse programa no sentido de contribuir para a articulação da pesquisa científica e acadêmica com a prática escolar na busca da contribuição com o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas redes públicas de ensino e a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Para nos situarmos, reportaremos-nos ao contexto atual de produção de conhecimento no campo da Didática. Não pretendemos aqui nos alongar na análise da trajetória histórica da Didática,

visto que esta já foi revisitada por muitos outros autores. Contudo, não perdemos de vista o quadro geral exposto por Faria<sup>1</sup>:

Nos últimos anos, em especial no interior dos Endipes e do GT de Didática da Anped, estudos vêm sinalizando para o fato de que a Didática, o seu objeto de estudo está novamente posto em questão. Palavras como esvaziamento, enfraquecimento, dispersão, esfumaçamento, esgarçamento, fragmentação têm aparecido nos debates para designar momentos recentes do ensino de Didática e da pesquisa na área (2014, p. 1).

Libâneo (2014, p. 2) chama nossa atenção para o fato de que as muitas críticas frequentemente dirigidas à Didática se devam à “tradição iluminista da pedagogia, à dominância de métodos tradicionais e autoritários de ensino, a uma visão de currículo monocultural”. Salienta o autor que é forçoso admitir que “em boa parte dos cursos de formação de professores persiste a Didática prescritiva e instrumental acompanhada de uma pedagogia com conteúdos e métodos tradicionais”. Ele ainda reitera o caráter dicotômico que se mostra perene nos currículos como uma realidade a ser enfrentada nos processos de formação. Ou seja, permanecem no cenário da formação de professores as velhas questões e disputas entre formação disciplinar específica e formação didático-pedagógica. Mas destaca que “apesar de considerada antiquada e obsoleta por muitos as disciplinas estão [...] em praticamente todos os cursos de licenciatura do país, envolvendo [...] em torno de 30.000 professores, fato esse que, por si só, justificaria sustentar estudos teóricos e investigativos.” (2014, p. 5). Apesar das dissonâncias, Libâneo assevera, no entanto, que:

A produção intelectual em Didática tem sido profícua, abrangendo questões teóricas e epistemológicas, questões do exercício docente, da Didática específica das disciplinas, do estágio e das práticas de ensino, da articulação entre a Didática e as dimensões da cultura, a organização curricular para formação inicial e continuada (2014, p. 1).

---

<sup>1</sup> A autora, em sua tese de doutorado no campo da Didática e da formação de professores, realizou entrevistas com José C. Libâneo, Maria Rita N. S. Oliveira, Selma G. Pimenta e Vera M. Candau.

O autor defende que as três diferentes lógicas dos conteúdos a serem ensinados (dimensão epistemológica), da aprendizagem (dimensão psicopedagógica) e das relações entre as diferentes práticas socioculturais e ensino (dimensão sociocultural e institucional) se articulem como aliadas, pois muitas vezes elas têm se posto em combate entre si. Além disso, frisa que essa disciplina também tem seu lugar nos currículos fora do país.

Ao buscarmos na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD) artigos que se debruçaram sobre a formação dos egressos e sua relação com a Didática, deparamo-nos com um pequeno número deles. Destaca-se o estudo de Aline Anciotto (2017) desenvolvido na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste – Cascavel/PR). A autora, a partir de questionários respondidos por egressos, investigou as bases didático-pedagógicas no contexto de formação dos cursos de licenciatura de diferentes áreas; concluiu pela necessidade de repensar a organização dos cursos de licenciatura, assim como de conhecer a formação pedagógica nesses cursos. Seus resultados indicam ainda a presença das velhas e conhecidas dificuldades, corroborando os argumentos trazidos acima por Libâneo:

- a) a não superação entre a dicotomia teoria x prática;
- b) foco na formação disciplinar;
- c) fragilidades pedagógicas decorrentes da formação com foco na área disciplinar;
- d) insatisfação para com as políticas de formação;
- e) desmotivação com relação à formação continuada;
- f) fragilidade quanto a conhecimentos ligados ao contexto formativo escolar (ANCIOTO, 2017, p. 69).

Somando-se a esses autores, ao investigar a presença da Didática na formação de professores, Leia Hegeto (2017) discutiu as características que assumem a disciplina Didática Geral no currículo dos cursos de formação de docentes nas últimas três décadas. Identificou que a disciplina tem uma trajetória marcada por controvérsias, em especial nos cursos de Pedagogia, perdendo

continuamente espaço para as disciplinas referentes a didáticas específicas. A autora aponta a necessidade de estudos que tenham como foco essa disciplina.

Também Cruz e Campelo avaliam a presença do ensino de Didática no curso de Licenciatura em Geografia. O artigo traz um recorte de uma pesquisa desenvolvida no período de 2012 a 2015, que abrangeu 14 cursos de licenciatura da UERJ, tratando de Didática e o aprendizado da docência. As autoras analisaram os conhecimentos construídos por meio do estudo de Didática, averiguaram como os estudantes em início, meio e fim de curso avaliam sua formação na área e, por fim, identificaram, nesse caso, a predominância de um caráter teórico no trabalho com a disciplina:

Os resultados apontam aulas de Didática muito mais centradas nos aspectos teóricos que acompanham o exercício docente do que na própria docência em si, assim como a necessidade dos formadores, reconhecidos pelos licenciandos como referências de prática, incorporarem ao ensino que desenvolvem a própria prática como parâmetro de formação (*Idem*, 2016, p. 853).

Frente a esse cenário anteriormente exposto, que aponta muitos desafios ao formador, concordamos com Cruz (2017) quando afirma que a Didática se elabora no ensino, produzindo conhecimento sobre e para ele (p. 1167). A autora afirma ainda acerca da responsabilidade profissional docente quanto à amplitude do alcance de seu trabalho nos âmbitos cognitivos e socioafetivos:

Diante de contextos sociais e culturais diversificados, professores em formação e em atuação são instados ao cumprimento de sua responsabilidade profissional à frente de processos de formação humana, habilitando os seus alunos à compreensão do mundo e ao agir social. Tal demanda se dá em um cenário social, cultural e educacional diverso, porém desigual e instável, e, por isso, exigente de intervenções pedagógicas favorecedoras de aprendizagens efetivas tanto cognitivas quanto socioafetivas (*Ibidem*, p. 1100).

Cruz (2017) ainda distingue<sup>2</sup>, partindo de Cochran-Smith e Lytle (1999)<sup>3</sup>, três tipos de atuação docente na formação: *conhecimento para a prática, na prática e da prática*. Ressalta que o primeiro é o mais comum, sendo o terceiro o modo mais profícuo de atuação, constituindo uma postura de investigação sistemática:

- a) conhecimento para a prática estaria sustentada pela premissa de que saber mais conteúdo, mais teorias de Educação, mais pedagogia, mais estratégias de ensino garante uma prática bem-sucedida;
- b) conhecimento na prática, que está relacionado ao conhecimento em ação. Os bons professores são aqueles que apresentam e constroem problemas a partir das situações práticas, [...] O como ensinar é marcado *pela reflexão sobre a ação na sala de aula* e a criação de conhecimento em ação para dar conta de novas situações de aprendizagem;
- c) conhecimento da prática [...], que parte do pressuposto de que o conhecimento que os professores devem ter para ensinar bem decorre de *investigação sistemática* do ensino, dos alunos e do aprendizado, bem como do conteúdo, do currículo e da escola (*Ibidem*, p. 1171).

Creemos poder afirmar que as condições delimitadas por esse terceiro tipo de conhecimento (produzido na prática) em muito se assemelham àquelas que o Promestre faculta em termos de atuação ao docente-pesquisador, pois tem o foco nas redes construídas com vistas a transformar o ensino.

Para que isso aconteça, os professores devem aprender colaborativamente, em comunidades de investigação e/ou redes, buscando, com os outros, construir um conhecimento significativo local, em que a investigação é reconhecida como parte de um esforço maior de transformar o ensino, o aprendizado e a escola, sem haver, portanto, dissociação entre o conhecimento a ser ensinado (disciplinar) e o conhecimento pedagógico (*Ibidem*, p. 1171).

---

2 O trabalho da autora nos interessa por realizar um exame da Didática de três ângulos complementares, a saber, a partir de programas, professores e estudantes.

3 Este trabalho refere-se à formação de professores em geral, e não apenas à disciplina Didática.



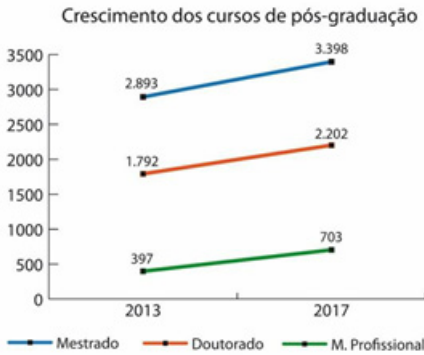
Nesse sentido, acreditamos que o mestrado profissional se apresenta como possibilidade de uma articulação, de fato, potente, tanto do ponto de vista da construção de redes que ancoram o ensino de graduação e a pesquisa quanto também do ponto de vista de dar suporte aos docentes para o ensino nas escolas, num diálogo estreito que permite o crescimento de todos os sujeitos envolvidos no processo.

## **Os mestrados profissionais no contexto brasileiro**

Os números relativos à pós-graduação no Brasil apresentam franco crescimento. O número de estudantes duplicou desde 1996. Eram, naquele ano, de 67.820 alunos de pós-graduação no país. Uma década após, com relação ao ano de 2005, o número de estudantes aumentou quase o dobro, concentrados em sua maior parte no Sudeste, especialmente no estado de São Paulo.

O Brasil tem 122.295 estudantes de pós-graduação, dos quais 76.323 são de mestrado acadêmico, 4.008 de mestrado profissional e 41.964 de doutorado. [...] A região Sudeste concentra o maior número de pós-graduandos: 31.274 no doutorado; 45.856 no mestrado acadêmico e 2.893 no mestrado profissional. Na região Norte há 228 doutorandos e 1.507 mestrandos. São Paulo tem mais da metade dos futuros doutores, 21.161 dos 41.964 alunos da área. Dos 76.323 alunos de mestrado acadêmico, 27.716 estão em São Paulo; 10.721 no Rio de Janeiro; 61 em Rondônia; oito, no Tocantins; e quatro no Acre (BRASIL, 2005, grifo nosso).

Como vimos, em 2005, no contexto nacional, os números relativos à presença do mestrado profissional são ainda passíveis de serem considerados tímidos em relação aos totais. Entretanto, na década seguinte, os números de cursos de pós-graduação no Brasil continuaram a subir, como vemos neste gráfico.



Fonte: CAPES<sup>4</sup>

Sobre a natureza do curso de Mestrado Profissional em Educação, importa frisar que é de Pós-Graduação *stricto sensu*, ligado ao exercício da profissão, articulando a pesquisa na formação docente. Instituído na década de 1990, é considerado um curso recente e foi regulamentado em 2017 pela Portaria MEC nº 389, de 23 de março de 2017, e pela Portaria CAPES nº 131, de 28 de junho de 2017.

O Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (FORPRED /ANPed) foi constituído, a partir de 1992, abrangendo os programas da área da Educação. O relatório divulgado pelo fórum, em 2013, teve como objetivo apresentar um panorama sobre os Mestrados Profissionais (MPs) em Educação no Brasil com base em análise de documentos e respostas de um questionário enviado aos programas nacionais na área de Educação. Segundo esse documento, o primeiro mestrado profissional em Educação foi criado há mais de uma década, em 2009, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Quanto aos mestrados profissionais, de acordo com o *site* da CAPES, há cerca de 700 programas de MP que passaram pela Avaliação Quadrienal em 2017. Desses, 40 não atingiram a nota três como nota mínima exigida, e cinco obtiveram a nota máxima (nota cinco). Essa avaliação faz parte da exigência da CAPES para

<sup>4</sup> Disponível em: <https://uab.CAPES.gov.br/36-noticias/8558-avaliacao-da-CAPES-aponta-crescimento-da-pos-graduacao-brasileira>. Acesso em: 15 jul.2020.

que o programa possa ser reconhecido ou para possibilitar a expansão dos cursos em cada programa. O relatório sinalizou, ainda, uma grande expansão do MP em Educação nos anos de 2010 a 2013, “[...] concentrada em 2013 (52%), com crescimento médio anual de 75,6%, equivalente a 4,75 cursos por ano; alta concentração em universidades federais e estaduais, nos estados de SP, MG, BA, RS e RO” (ANPED, p. 15).

Em 2017, a CAPES destacou, em relação à expansão na pós-graduação, que

o maior crescimento se deu na modalidade profissional (15% ao ano). Os Programas de Pós-Graduação acadêmicos cresceram a uma taxa bem menor (8% ao ano). Contudo, a taxa de crescimento do número de cursos de doutorado foi semelhante àquela dos cursos profissionais (BRASIL, 2017, p. 1).

O órgão mostrou que “da avaliação trienal de 2013 para a presente (de 2017), a área teve um crescimento de 40,5%, passando de 121 programas para 170” (*Ibidem*, p. 2), sendo que com relação a área de Educação vemos que:

A Área de Educação contou na avaliação da quadrienal de 2017 com 244 cursos de Pós-graduação, sendo 128 de Mestrado Acadêmico, 74 de Doutorado e 42 de Mestrado Profissional. Tais cursos se organizam em 170 Programas, 74 deles com Mestrado e Doutorado Acadêmicos, 54 com Mestrado Acadêmico e 42 com Mestrado Profissional (BRASIL, 2017, p. 58).

A UFMG conta com mais de uma dezena de cursos de Mestrado Profissional distribuídos em diferentes áreas, desde saúde, tecnologia até as áreas de ciências humanas. O relatório do FOR-PREd (2013) apontou que o foco dos Mestrados Profissionais em Educação tem sido “ensino-aprendizagem, currículo e práticas de ensino” (p. 15). É nesse contexto que o Promestre da FaE-UFMG veio se inserir. Na área de Educação, em 2012, um grupo de professores, tendo em conta a experiência acumulada na formação continuada de profissionais (nas especializações e outras modalidades

de cursos), assim como na consistência do trabalho desenvolvido no Programa acadêmico de Pós-Graduação em Educação, deu início ao processo que levaria à criação de um Mestrado Profissional Educação e Docência na UFMG. Conforme informa a página do Promestre da FaE-UFMG:

Afora isso, a UFMG tinha muitos professores com grande *expertise* na criação de materiais didáticos, inovação na Educação, na avaliação e na gestão das redes de ensino, que, embora não valorizadas nos programas acadêmicos, têm enorme contribuição na orientação de pesquisas aplicadas e desenvolvimento de tecnologia social que são gestadas em mestrados profissionais (UNIVERSIDADE, 2018).

Assim, em meados de 2013 a proposta foi aprovada com a nota máxima e, no final deste ano iniciou-se o processo seletivo. As aulas da primeira turma tiveram início com 50 alunos em fevereiro de 2014. Em 2017 ingressaram 65 alunos em nove linhas de pesquisa.

Cinco anos depois somou-se a Linha Didática e Docência a esse esforço coletivo. Em meio a uma trajetória de expansão do curso de Mestrado Profissional em Educação da FaE-UFMG, dá-se a criação da linha Didática e Docência, tendo como ênfase o campo da Didática articulada à sala de aula. A primeira seleção contou com mais de 80 candidatos para 7 vagas; nesse momento, de modo geral, havia certa dispersão temática entre os projetos apresentados.

Entre os desafios a serem enfrentados, destacamos o que pode vir a ser considerado o pecado original no que tange ao Mestrado Profissional, estabelecendo que:

O Mestrado Profissional tem como objetivo contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações, sejam elas públicas ou privadas. Consequentemente, as propostas de cursos novos na modalidade Mestrado Profissional devem apresentar uma estrutura curricular que enfatize a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo

de atuação profissional específico. Para isto, uma parcela do quadro docente deve ser constituída de profissionais reconhecidos em suas áreas de conhecimento por sua qualificação e atuação destacada em campo pertinente ao da proposta do curso. O trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos (BRASIL, 2018).

Nessa perspectiva, diante de uma visão que sugere que a produção do conhecimento na universidade se atrele à competitividade e à produtividade na mesma medida das empresas e organizações, algumas indagações nos mobilizam: como pensar o MP em Educação nessa vertente ligada a uma visão utilitária da produção do conhecimento? A quais finalidades os novos conhecimentos produzidos no âmbito do MP se aliam? Que concepções de formação docente estão subjacentes ou mesmo explícitas?

O relatório do Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPREd) da ANPED (2013) apresentou alguns desafios enfrentados pelos Mestrados Profissionais em Educação, que até a presente data não foram superados, como

[...] falta de financiamento externo; falta de bolsas para os alunos, falta de infraestrutura e apoio de secretaria nas IES, pré-conceito aos MPE pelo desconhecimento de sua identidade, falta de entendimento do que significa pesquisa aplicada, falta de tempo e dedicação dos alunos ao curso, falta de apoio financeiro de todas as instâncias (CAPES, CNPq, MEC, Secretaria de Educação Estadual e Municipal), já que cerca de 90% dos MPE são gratuitos para os alunos (ASSOCIAÇÃO, 2013, p. 16).

Contudo, para além desses questionamentos que persistem e precisam ser discutidos diante de sua implementação, consideramos o Mestrado Profissional uma possibilidade de estreitar ainda mais a relação entre a universidade e a escola básica, tendo como foco a formação docente e a pesquisa, como apresentamos anteriormente.



Isso posto, torna-se necessário registrar brevemente o processo de constituição do grupo de pesquisa Didaktikè e apontar que compreensão do estatuto epistemológico da Didática defendemos, para, a seguir, passarmos a tratar da linha de pesquisa propriamente dita.

## **A Linha de Pesquisa Didática e Docência**

De fato, em 2016, com o ingresso de docentes na área de Didática do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) para atuar no ensino de Didática na graduação, identificamos a possibilidade de se criar um grupo de estudos. A proposição do grupo de pesquisa ganhou maior consistência a partir dos (ainda que controversos) resultados publicados por Andreia M. Longarezi e Roberto V. Puentes (2016). Os autores participam do mapeamento e análise dos temas das pesquisas desenvolvidas por pesquisadores da área de ensino de programas de pós-graduação nas principais universidades nas cinco regiões do país (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul). A equipe envolvida no estudo buscou investigar o lugar que a Didática vem ocupando como objeto de pesquisa no âmbito investigativo.

Tal levantamento indagou a natureza das pesquisas desenvolvidas por pesquisadores pertencentes aos programas de Pós-Graduação. Selecionaram as universidades a partir do critério de contarem com programas de Pós-Graduação conceituados pela CAPES, abrangendo um total de 36 programas, 199 linhas de pesquisa e 548 professores. Esse estudo permitiria, segundo os autores, mapear a produção e publicação de um grupo significativo de pesquisadores com atuação em linhas de pós-graduação. O trabalho foi fruto de muita controvérsia, tendo englobado um grande número de pesquisadores que não se reconhecem como pertencendo ao campo da Didática. No entanto, polêmicas à parte, interessa-nos o resultado negativo que aponta. O estudo identificou uma pequena presença de estudos relativos à disciplina Didática e especialmente a quase absoluta ausência de estudos nas salas de aula de Didática.

A ausência de uma maior concentração de pesquisas em Didática e na sala de aula de Didática significaria que mesmo os

professores efetivamente da Didática Geral não têm investido sistematicamente na pesquisa de campo. Sob o aspecto que nos interessa, a referida pesquisa constata um vazio<sup>5</sup>. Tendo em vista essa constatação, envidamos esforços para fortalecer nosso trabalho na FaE-UFMG. A partir das atividades regulares de leituras realizadas em conjunto, algumas docentes do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da FaE-UFMG verificaram interesses de pesquisa em comum, e assim surgiu o grupo de estudos, no sentido de somar esforços. O projeto foi apresentado para a aprovação da Câmara Departamental do DMTE e, em seguida, da Pró-Reitoria de Pesquisa da UFMG: nasce, assim, o Didaktikè, Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão.

Registrado junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o grupo nasceu institucionalmente com o objetivo de propor e aglutinar estudos e pesquisas no campo da Didática. Sua existência permite integrar as diferentes atividades investigativas das professoras integrantes em eixos comuns de trabalho no campo da Didática. A partir da pesquisa científica, portanto, o grupo visa articular ações de extensão e sistematizar reflexões sobre o ensino, destacando ainda o estágio como componente essencial na formação inicial de professores. Em 2017, uma professora do Departamento de Música da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) passou também a integrá-lo<sup>6</sup>.

Reconhecemos a profissão docente como ofício dotado de saberes próprios, específicos, que implica o reconhecimento da necessidade de uma formação específica para o trabalho docente. Apoiados em Pimenta (2016), entendemos que a Didática se dedica a uma epistemologia da prática, e vale destacar que esse entendimento se expressa nas ações que buscamos implementar.

A opção pelo adjetivo *didaktikè* para denominar o grupo decorre de sua etimologia grega, cuja origem é o verbo *didásko*, que pode ser livremente traduzido como ensino. Na acepção contemporânea, a partir da qual nos apropriamos do termo *didátikè*,

---

5 O levantamento gerou polêmicas, mas ainda assim a relevância do resultado não se altera em função da crítica dirigida aos modos de construção de sua amostragem.

6 Em 2019, Vanessa R. E. Miranda se juntou ao DMTE e às atividades do Grupo de Pesquisa Didaktikè e da Linha de Pesquisa Didática e Docência. Em 2020, a Prof<sup>a</sup> Ana Maria A. Saraiva agregou-se à equipe.

entendemos a Didática como o campo que abrange a teoria pedagógica, cuja ênfase é o processo de ensino, sobretudo, no espaço nuclear da sala de aula. Propusemos, a partir dele, a linha de Didática e Docência no Mestrado Profissional em Educação e Docência da FaE-UFMG (Promestre).

Roldão (2007,94), ao tratar da função docente, afirma que “o caracterizador distintivo do docente [...] é a ação de ensinar”. Destacando a função docente como ensinar, essa autora aponta que a noção de transmitir um saber deixou de ser socialmente útil, apontando a dupla transitividade da ação, e salienta que ensinar passa a ser compreendido como “fazer aprender *algo a alguém*”. Desse modo, a autora aponta uma dimensão singular desse fazer, caracterizando-o como uma ação intencional e não espontânea. Longe de uma compreensão meramente técnica que reduziria o ensino a apenas um saber como fazer, a função socioprática de ensinar requer ainda a compreensão do saber fazer agregada ao saber por que fazer.

Ao procurar responder à questão de como docentes constroem conhecimento sobre o ensino, Shulman (2014) definiu sete categorias do conhecimento docente. Dentre essas, destacou o conhecimento pedagógico do conteúdo como o conhecimento específico do saber docente. Assim, o docente transforma o conhecimento específico da matéria a partir do conhecimento dos alunos, dos currículos, materiais e dos contextos em conteúdo de ensino. Dessa forma, manifesta-se o cerne da profissão de professor, que é o de fazer com que os conteúdos venham a ser aprendidos por meio da ação docente. Esse saber que Shulman denomina *conhecimento pedagógico do conteúdo* permitiria diferenciar o especialista em uma área de um professor. O professor ensina porque sabe e sabe como ensinar. Ele identifica as diversas formas de fazer acessar o conhecimento.

Localizar a docência no âmbito das profissões de maior complexidade implica considerar que a definição de seu fazer e dos saberes necessários para isso não são dados *a priori*. Os saberes docentes são construídos em interação constante com a prática profissional. Estudos como os de Tardif (2002) nos recordam que os saberes docentes se situam entre a dimensão individual e social do professor. Significa dizer que trazem consigo as seguintes implicações:

[...] o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Nesta perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que fazem. O ser e o agir, ou melhor, o que eu sou e o que eu faço ao ensinar devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar (*Ibidem*, p. 16).

Por compreender que a elaboração dos conhecimentos ocorre em diversos momentos de socialização, Tardif (2010) defendeu, então, que os saberes docentes são abrangentes e contextuais. A apropriação destes pressupõe um processo complexo que articule experiências e seus desdobramentos investigativos e reflexivos.

Nessa direção, a linha se organizou sob o tema “Saberes e percepções docentes e discentes sobre o ensino, a prática pedagógica e a profissionalidade” como estruturador de suas pesquisas. Essa temática, por sua vez, foi organizada em três eixos de pesquisa: [1] Prática pedagógica e profissionalidade docente; [2] Estilos de ensino; e [3] Saberes acerca do ensino e a construção do conhecimento nas salas de aula de Didática. De maneira geral, os três eixos podem ser resumidos da seguinte forma:

### **Prática pedagógica e profissionalidade docente**

Este eixo visou acolher pesquisas que articulem a prática pedagógica e a profissionalidade docente indagando suas interfaces, mais especificamente estudos e pesquisas que investigam a ação docente na sala de aula na interlocução com os processos formativos, tendo como foco o ensino. Desse modo, se propõe a interrogar saberes que os professores (re)constroem a partir da reflexão sobre seus percursos de desenvolvimento profissional. Essa vertente, portanto, verifica aspectos inerentes à ação pedagógica, considerando ainda como o professor vivencia processos de socialização profissional e de construção de sua identidade ao longo de sua trajetória.

Às práticas de ensino subjazem a diferentes concepções pedagógicas, que, por sua vez, se vinculam à construção de saberes sobre a docência. Esses saberes vinculam-se às experiências e trajetórias vivenciadas pelos sujeitos no âmbito pessoal, social, acadêmico e profissional. Em seus estudos, Garcia (2009) adota o termo *desenvolvimento profissional* para se referir à concepção de docente como profissional do ensino, defendendo a ideia de um processo contínuo que possibilita aos professores adquirir o exercício da docência e aperfeiçoá-lo. O processo de construção da identidade docente é contínuo e ocorre diante dos diferentes contextos em que o sujeito participa. Nessa perspectiva, “a identidade não é um dado adquirido, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação” (NÓVOA, 1995, p. 16). A identidade se baseia em alguns princípios como adesão, ação e autoconsciência e em valores que norteiam a prática pedagógica, a tomada de decisão e a reflexão. Nesse contexto, o autor reforça a autonomia e desmistifica o mito da neutralidade na ação pedagógica, pois a “maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercermos o ensino” (*Ibidem*, 1995).

A questão da profissionalidade docente engloba a temática dos saberes sobre o ensino. A partir do entendimento de que “a profissionalidade significa tudo o que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65), verifica-se que ela se constitui em um processo contínuo e complexo, englobando os diferentes percursos formativos vivenciados pelos sujeitos.

## Estilos de Ensino

Na acepção que orienta este eixo de pesquisa, os estilos de ensino expressam modos de operacionalização do ensino em aula, “perfis de práticas” delineados na e a partir de interações vivenciadas em classe e coordenados de modo intencional pelos docentes. Os conceitos de *gestão da classe* e de *gestão da matéria*, inerentes aos processos de organização e realização da aula, constituem o ponto

de partida para a apreensão de estilos de ensino (GAUTHIER et al., 2013). Segundo o autor, a *gestão da classe*, ou os condicionantes da interação, dizem respeito às rotinas organizacionais coordenadas pelo docente com o intuito de criar condições para que os processos de ensino e de aprendizado ocorram. Já a *gestão da matéria* diz respeito aos enunciados relativos ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula, ou de parte dela, às formas de organização das ações e das atividades, às estratégias de ensino, ao conjunto de operações realizadas pelos professores junto aos alunos, visando ao ensino. Essa abordagem ancora-se no entendimento de que as escolas não são um conjunto de turmas e de que as diferenças entre seus resultados não se expressam somente em função dos perfis estudantis ou da estruturação formal e pedagógica da instituição.

Metodologicamente, isso nos leva a ver a sala de aula não apenas como o lugar de ensino da matéria, mas como um espaço de formação que envolve valores e que, por isso, demanda por parte do professor um investimento tão grande na discussão da gestão da classe quanto na gestão da matéria (*Ibidem*, 2013).

### **Saberes acerca do ensino e a construção do conhecimento nas salas de aula de Didática**

Pretendemos, neste eixo, identificar e compreender concepções dos estudantes de graduação acerca de ensino, da docência, da profissão docente e da escola básica. Atuando como docentes na disciplina Didática junto a estudantes matriculados nos cursos de licenciatura, na Pedagogia, assim como nas áreas de ciências humanas, ciências exatas e ciências biológicas e artes, temos, ao longo dos anos, acumulado debates com os estudantes de graduação, futuros professores, acerca de suas expectativas em relação à profissão docente. À luz de variada gama de referenciais teóricos, discutimos as representações da docência na escola básica construída pelos licenciandos até a sua chegada à sala de aula de Didática. Identificamos resistências à docência na escola básica por parte de um número de estudantes que consideramos, senão persistente, ao menos significativo, sobretudo por estarem matriculados em cursos de licenciatura. Nesse contexto, a não assunção da docência como projeto de futuro situa-se no escopo de uma aparente contradição.

Os estudantes justificam suas concepções prévias a partir de dados de sua própria experiência anterior como alunos da escola básica. Sinalizam ainda a interpelação de professores e familiares que os desestimulam em relação à profissão. Ao lado disso, há ainda a atuação da mídia reforçando a ideia de docência como missão heroica e salvacionista, “demonizando” o alunado da escola pública. Tais representações fazem os licenciandos acreditarem que atuar junto à escola, principalmente a de periferia, seja uma opção não apenas indesejável, mas, para além disso, completamente inaceitável. Paralelamente a todo esse movimento, professores estimulam, ainda, no seu trajeto formativo enquanto formandos a crença na docência no ensino superior e a dedicação exclusiva à pesquisa no país ou fora dele como único projeto almejavél e viável em longo prazo.

A linha de Pesquisa Didática e Docência do Mestrado Profissional da FaE se articula ainda em três disciplinas com carga horária de 30 horas cada, obrigatórias para os mestrandos da Linha de Pesquisa proponente e optativa para os demais:

*Disciplina: Didática e Docência: o ensino como objeto de estudo.*

*I – Ementa*

Teorias pedagógicas e ensino. Sala de aula e estilos de ensino. Relação professor-aluno-conhecimento. Estratégias de ensino.

*Disciplina: Avaliação na Prática Docente*

*I – Ementa*

Avaliação: concepções, características, propostas, elementos constitutivos.

**Disciplina: Profissionalidade Docente: Concepções Teórico-metodológicas**

*I – Ementa*

Profissionalidade docente. Dimensões e especificidades da profissão docente. Docência e prática pedagógica no contexto escolar. Construção da identidade profissional docente. A natureza do trabalho docente. Percursos formativos (<https://promestre.fae.ufmg.br/linhas-de-pesquisa-2/>).

Os mestrandos selecionados no segundo semestre de 2017 iniciaram suas atividades em março no ano de 2018, tendo defendido suas dissertações no final de 2019 e início de 2020. Os seis

docentes têm diversidade de perfis: homens e mulheres, brancos e negros, jovens e adultos. Dentre eles há aqueles que se iniciaram na docência há cinco anos, havendo até profissionais com trinta anos de experiência, que trazem consigo a vivência da docência na Educação Básica. Atuam nas escolas da rede pública municipal e estadual nas cidades de Belo Horizonte e da região metropolitana (especialmente nos municípios de Contagem e Santa Luzia). Os temas de pesquisa abrangem interdisciplinaridade, Educação Integral no diálogo com Projeto Político Pedagógico da escola e formação docente, trabalhos em grupo como estratégias de ensino, enturmação e seleção de material didático pelo docente. Todos são temas que se reportam diretamente ao ensino e dialogam intrinsecamente com a produção do campo de investigação da Didática.

A presença desses pesquisadores consolida o grupo Didaktikè e permite estabelecer as redes de que anteriormente falamos. Inserindo os professores da Educação Básica em práticas de pesquisa acadêmica, o trabalho do Didaktikè e da Linha de Pesquisa contribui significativamente para que o docente se constitua como o professor pesquisador, como tratado na literatura por Donald Schön (1995); Stenhouse (1991); Maurice Tardif (2002 e 2010), Kenneth Zeichner (1993) e outros. E, ao se aproximarem da universidade, os docentes permitem que esta possa estabelecer uma relação mais estreita e direta com a sala de aula a partir de questões, investigações e reflexões sobre o dia a dia da escola, que são vivenciadas pelos profissionais da Educação Básica e trazidas por eles.

## Referências

ALVARADO PRADA, L.; LONGAREZI, A.; VIEIRA, V. M. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003–2007. In: Reunião Anual da ANPEd, 32, 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2009.

ANCIOTO, A. **As bases didático-pedagógicas no contexto de formação dos cursos de licenciaturas da Unioeste campus de Cascavel** – Pr. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd –FORPRED. **Relatório das condições e perspecti-**



**vas dos Mestrados Profissionais na área de Educação.** Goiânia, set. 2013. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/relatorio-das-condicoes-e-perspectivas-dos-mestrados-profissionais-na-area-da>. Acesso em: 04 maio 2016.

BRASIL. MEC. Fundação CAPES. **Cursos recomendados/reconhecidos.** 2016. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/avaliacao/dados-do-snpq/cursos-recomendados-reconhecidos>. Acesso em: 04 maio 2016.

BRASIL. MEC. Fundação CAPES. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2017 Educação.** Disponível em: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjK-3D6OjsAhXMIbkGHQpLAqEQFjAAegQIBhAC&url=http%3A%2F%2F200.130.18.222%2Fimagens%2Fdocumentos%2FRelatorios\\_quadrienal\\_2017%2F20122017-Educacao\\_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017\\_final.pdf&usq=AOvVaw3klvKpKJEmAsvG5SZ4Dl20](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjK-3D6OjsAhXMIbkGHQpLAqEQFjAAegQIBhAC&url=http%3A%2F%2F200.130.18.222%2Fimagens%2Fdocumentos%2FRelatorios_quadrienal_2017%2F20122017-Educacao_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017_final.pdf&usq=AOvVaw3klvKpKJEmAsvG5SZ4Dl20). Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. MEC. Fundação. **Mestrado profissional: o que é?** 2018. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>. Acesso em: 05 maio 2018.

BRASIL. MEC. **Número de graduandos cresce no Brasil.** 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/2583-sp-021081601>. Acesso em: 30 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2009b. Seção 1, n. 248, p. 20-21.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 131, de 28 de junho de 2017** – Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais e Revoga a Portaria nº 80. Diário Oficial da União. 30 jun 2017. Seção 1, nº 124, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 389, de 23 de março de 2017. **Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 mar. 2017a. Seção 1, n. 58, p. 61.

CRUZ, G.; CAMPELO, T. O professor formador e o ensino de Didática no curso de Geografia: a perspectiva dos alunos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 851-870, out./dez. 2016.

CRUZ, G. Ensino de Didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1100-1105, dez. 2017.

FARIA, L. R. A. de. O Campo da Didática e a Formação de Professores: questões teórico-investigativas. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 18, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2016, p. 654-670.

FAZENDA, I. C. (Org.). **Práticas Interdisciplinares na escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995, p. 63-92.

HEGETO, L. de C. A Didática na formação de professores: uma análise a partir dos manuais de Didática Geral. **Reunião Científica Regional da ANPED**. Curitiba. 2016. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6\\_L%C3%89IA-DE-CASSIA-FERNANDES-HEGETO.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_L%C3%89IA-DE-CASSIA-FERNANDES-HEGETO.pdf). Acesso em: 07 maio 2018.

HEGETO, L. de C. F. A disciplina Didática nos cursos de formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, [S.l.], v. 12, n. 25, dez., 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3448>. Acesso em: 07 maio 2018.

LIBÂNEO, J. C. Didática e Docência: formação e trabalho de professores da Educação Básica. In: CRUZ, G. B. da *et al.* (Org.). **Ensino de Didática**: entre recorrentes e urgentes questões. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2014. p. 77-110.

LIBÂNEO, J. C. Panorama do ensino da Didática, das metodologias específicas e disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGARE-

- ZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Panorama da Didática**: ensino, prática e pesquisa. Campinas: Papyrus, 2011. p. 11-50.
- LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Panorama da Didática**: ensino, prática e pesquisa. Campinas: Papyrus, 2011.
- NOGUEIRA, M. A. (Orgs.). **Ensino de Didática**: entre recorrentes e urgentes questões. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2014.
- NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-33.
- PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 14, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2008, p. 602-625.
- ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 79 a 82.
- SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014.
- STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Ediciones Morata, 1991.
- TARDIF, M. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. **Promestre**. Disponível em: [www.fae.ufmg.br/promestre/](http://www.fae.ufmg.br/promestre/). Acesso em: 05 maio 2018.
- ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores**: Ideias e Práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.



## 2

# Trabalhos em grupos como estratégia pedagógica na Educação Infantil

Gleiciara Magalhães Freitas  
Nair Aparecida Rodrigues Pires

Na Educação Infantil (EI), o professor precisa proporcionar formas de aprendizagem que promovam a participação das crianças, sendo a interação um dos eixos principais que devem nortear a prática pedagógica. Ao escolher os Trabalhos em Grupos (TGs) como estratégia pedagógica, o professor precisa planejar a sua aula considerando a gestão do aprendizado e a gestão da classe. Nesse percurso de desenvolvimento, esse profissional desempenhará funções que variam conforme as etapas de uma aula.

Diante da necessidade de se ter um material específico sobre os TGs na Educação Infantil, considerou-se relevante apresentar, neste capítulo, as contribuições teóricas dos autores que discutem os TGs e que fundamentaram a pesquisa no Mestrado Profissional: “Os trabalhos em grupos como estratégia pedagógica da prática docente na Educação Infantil” (FREITAS, 2020, pag. 1). Para a realização da pesquisa, foi selecionada uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da rede municipal de Belo Horizonte/MG, tendo como participantes as sete professoras que trabalham com turmas de crianças na faixa etária entre 4 e 6 anos. A coleta de dados se deu por meio da análise de documentos, questionário, grupo focal e observação participada. A análise de conteúdo foi adotada para compreender o que está implícito nas falas e ações registradas, considerando-se o contexto social, psicológico, político e histórico.

A pesquisa teve como referencial teórico autores que discutem os TGs. Na etapa do planejamento, Cohen e Lotan (2017) e Gauthier *et al.* (2014) explicam o que deve acontecer nessa etapa. Em seguida, estes três últimos autores trazem contribuições sobre as fases de uma aula, considerando aspectos relacionados com a gestão dos aprendizados e com a gestão da classe. No que se refere à estruturação dos grupos, Pato (2001) colaborou para orientar o professor sobre os tipos de grupos e a quantidade ideal de participantes que um grupo precisa ter. A autora Idáñez (2004) aborda a necessidade de se preparar os participantes para realizar o trabalho coletivo. Nesse percurso do desenvolvimento dos TGs, esses autores contribuíram para expor as funções que os professores desempenham.

Para abordar a temática, o presente capítulo está organizado em três partes: primeiramente, o trabalho coletivo no ambiente escolar como estratégia pedagógica; em segundo lugar, a definição dos TGs, a organização dos grupos e os elementos constitutivos de uma aula; e, finalmente, em terceiro lugar, as funções desempenhadas pelas professoras no desenvolvimento dos TGs.

### **O trabalho coletivo no ambiente escolar como estratégia pedagógica**

O docente, ao desenvolver um trabalho coletivo no ambiente escolar, possibilita que a criança desenvolva habilidades por meio de experiências compartilhadas. Promover situações em que as crianças se expressem, se socializem com seus pares e com os adultos é fundamental para o seu desenvolvimento. Isso possibilita à criança conhecer diversas culturas e aprender a lidar com as características de cada um, respeitando os gostos, opiniões e ideias dos outros. Deve-se colocar a criança diante de situações e de experiências que façam com que ela aprenda a dialogar, a trocar ideias, a respeitar o próximo, a despertar a criatividade em meio à aprendizagem colaborativa. Assim sendo, conforme as Proposições Curriculares para a Educação Infantil – PCEI (2016), esses momentos criam oportunidades para a criança desenvolver a linguagem oral, adquirir habilidades para expressar-se no coletivo, tornando-a capaz de organizar o seu pensamento.

Conforme apontam Vygotsky (1998) e os documentos das PCEI (2016), as experiências coletivas que ocorrem por meio das interações são consideradas fundamentais para o desenvolvimento (cognitivo, motor e social) da criança. Cohen e Lotan (2017, p. 1) trazem contribuições relevantes acerca dessa discussão ao afirmarem que “se um professor quer construir uma aprendizagem ativa, então o trabalho em grupo, planejado intencionalmente, é uma ferramenta poderosa, que oferece oportunidades simultâneas a todos”. Já Gauthier *et al.* (2014, p. 157) apontam como necessário “ensinar em grupo o máximo possível”, seja por meio de grandes ou de pequenos grupos, pois comparando com outras abordagens, “tais como o ensino individualizado (um a um)”, realizar TGs contribui para ampliar o tempo de aprendizado escolar, bem como possibilita o aumento do apoio e do acompanhamento do processo de ensino pelo docente.

Valorizar esse tipo de ação contempla o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010) estabelecem com relação às práticas pedagógicas. As experiências como a ampliação da confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas devem ser garantidas no processo educativo. No que diz respeito às aprendizagens, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017, p. 54) destaca a necessidade de promover situações em que os educandos atuem em grupo, e, por meio dessas experiências, demonstrem “interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando com os outros”. Os documentos oficiais que discutem essa temática incentivam a adoção de momentos coletivos de aprendizagem; sendo assim, a escolha dos TGs como objeto de estudo torna-se relevante no âmbito da discussão na EI.

De acordo com as PCEI (2016, p. 64), a criança “[...] quando frequenta uma instituição educativa, os estímulos que recebe lhe são oferecidos na forma de estratégias pedagógicas”. Assim sendo, neste capítulo os TGs são apresentados como uma estratégia pedagógica, como

[...] meios que o professor utiliza em uma sala de aula para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, incluindo: as concepções educacio-

nais que embasam as atividades propostas, a articulação de propostas e ou/atividades desencadeadoras de aprendizagens, a organização do ambiente físico, a utilização de audiovisuais, o planejamento de ações e o tipo e a forma como o material é utilizado (KRAHE *et al.*, 2006, p. 6).

Desse modo, o professor, quando escolhe utilizar uma determinada estratégia, se preocupa em escolher um procedimento mais eficaz para os educandos, de forma que contribua para seu desenvolvimento destes.

### **Trabalhos em grupos: definição, organização dos grupos e elementos constitutivos da aula**

Os TGs trazem uma característica relacionada a uma dependência de contribuição dos membros do grupo para que a atividade seja realizada, ou seja, os integrantes do grupo precisam uns dos outros. Dessa maneira, sozinhos não conseguem fazer todas as tarefas. Nesse ínterim, é necessário definir o conceito de TGs apontado por alguns autores e que serviu de referência para nos aprofundarmos sobre o tema. Autores como Pato (2001), Castro e Ricardo (2003) dizem que trabalhar em grupo é ter um conjunto de pessoas que estão reunidas para interagirem com objetivos e/ou características em comum. É possível encontrar sujeitos em estágios de desenvolvimento cognitivo diferentes, cada um contribuindo com o seu potencial de saberes mediante trocas de experiências. Para Idáñez (2004, p. 14), trabalhos em grupos são:

Ações e atividades realizadas de maneira coletiva. Portanto, para existir trabalho grupal (em grupo, com grupos ou de grupo, as expressões são equivalentes), só é necessário que as ações se desenvolvam coletivamente. Ou, mais precisamente, que se realizem a interação de umas pessoas com as outras dentro de um grupo.

Cohen e Lotan (2017, p. 1) definem os TGs como “alunos trabalhando juntos em grupos pequenos de modo que todos possam participar de uma atividade com tarefas claramente atribuídas”. Idáñez (2004) ainda acrescenta que, para que os TGs aconteçam,



deve haver elementos relacionados ao processo de comunicação entre os grupos e os aspectos relacionados ao gerenciamento de todo o percurso da sua realização.

Conseqüentemente, organizar o ambiente educativo e verificar a materialidade a ser utilizada, bem como dispor de um espaço no qual as mesas estejam arrumadas para os discentes se agruparem fazem parte da organização dos grupos (IDÁÑEZ, 2004; RIBEIRO, 2013). Essa organização do ambiente é considerada como outro elemento importante da aula, pois se destaca o tempo previsto para a realização do ensino, a organização do espaço físico e os materiais a serem utilizados. No que se refere aos materiais, estes devem ser de fácil acesso para os grupos (COSTA, 2006; GAUTHIER *et al.*, 2006). O planejamento de como aproveitar o espaço, gerir o tempo de duração das atividades e verificar a participação dos discentes de forma que os professores possam visualizar qualquer comportamento desagradável fazem parte da gestão da classe (GAUTHIER *et al.*, 1998).

Com relação à organização dos grupos, eles podem ser dispostos de forma espontânea ou não, o que depende dos objetivos estabelecidos pelo docente e o foco que se pretende dar ao trabalho educativo (COHEN; LOTAN, 2017). Kaye e Rogers (1981) defendem que o educando escolha o grupo de que deseja participar e, nesse momento de decisão, o professor pode motivá-lo no caso de dúvidas durante essa escolha. Já para Cohen e Lotan (2017), a decisão de qual grupo participar é dos discentes quando já compreendem a dinâmica de como trabalhar em grupos, mas isso dependerá também do objetivo de aprendizado. Como estímulos, Gauthier *et al.* (2006, p. 204) sugerem que nas aulas “os alunos escolham ou tomem decisões de modo autônomo” e consideram necessário “fornecer aos alunos ocasiões para interagir com outros”. Nesse percurso de organização, é preciso considerar procedimentos como a quantidade de discentes por grupos, a organização da sala de aula e o estabelecimento de normas a serem cumpridas ao longo do processo educativo (PATO, 2001; IDÁÑEZ, 2004; GAUTHIER *et al.*, 2014; COHEN; LOTAN, 2017).

No tocante a esses procedimentos, Pato (2001), Idáñez (2004), Gauthier *et al.* (2014) e Cohen e Lotan (2017) orientam sobre como realizar a organização dos grupos. A quantidade de pessoas por

grupo deverá ser de quatro a cinco a fim de facilitar o acompanhamento do docente durante a realização das tarefas. Para Pato (2001), esse número de indivíduos não deve exceder o seis grupos por sala de aula. Autores como Cohen e Lotan (2017) e Pato (2001) citam os TGs heterogêneos organizados em pequenos grupos, compostos por três a cinco participantes, nos quais a função dos discentes deve ser de colaboradores. Os envolvidos realizam ajudas entre os pares, construindo o conhecimento por meio das trocas e na busca de ideias e de informações. Para haver a cooperação, deve-se evitar grupos grandes. Gauthier *et al.* (2014) asseveram a composição de pequenos grupos compostos por três a quatro participantes, e Idáñez (2004) sugere que os grupos devem ser organizados conforme a dimensão do espaço físico local.

A autora Maria Helena Pato (2001) apresenta os seguintes critérios de formação de grupos: pode-se organizá-los pensando na quantidade do número de discentes por grupos e do número de grupos por turma. Há também as seguintes possibilidades: formar os grupos heterogêneos (diferentes níveis de aproveitamento); os grupos homogêneos (ritmos de aprendizagem semelhantes); grupos espontâneos (a criança possui autonomia para escolher de qual grupo participar; grupos mistos (com meninos e meninas); ou grupos de acordo com afinidades (com os mesmos interesse de afinidades, de trabalho ou de afetividade). Outra sugestão é referente à organização dos grupos para o funcionamento coletivo da turma, sendo que o professor deverá dispor os grupos na sala de aula de acordo com o espaço físico e com a característica da mobília (mesas e cadeiras), podendo haver variação dessa disposição nas escolas. Com relação ao arranjo das crianças no grupo, quando a turma compreende como funciona a dinâmica grupal, ela poderá se sentar como lhe apetercer, mudando de lugar conforme a aula.

Ainda sobre as possibilidades para a organização dos grupos, a autora Amaral (2006, p. 61) destaca a formação de grupos heterogêneos, que proporcionam “maiores ganhos do que o trabalho com grupos homogêneos”, sendo que todos os envolvidos se beneficiam desse processo de interação – os discentes que participam contribuem para a aprendizagem de todos e para a troca de ideias. Ribeiro (2013) também afirma que:

Nos grupos heterogêneos combatem-se as atitudes de compartimentação de culturas, de capacidades e de conhecimentos, pois os bons alunos são colocados a trabalhar com colegas que apresentam maiores dificuldades, tendo então a responsabilidade de os auxiliar no desenvolvimento do trabalho e a ultrapassar essas mesmas dificuldades (*Ibidem*, p. 16).

Autores como Brophy e Good (1986) concluem que em uma turma heterogênea é conveniente agrupar os alunos em grupos menores, pois isso permite que os professores a supervisione mais de perto, verificando como ocorre a realização das tarefas demandadas. Dessa maneira, a avaliação representa o momento final, no qual o professor verificará se os objetivos previstos foram alcançados ou não.

Conforme apontam Pato (2001), Amaral (2006), Ribeiro (2013) e Gauthier *et al.* (2014), deve-se ensinar em grupo o máximo possível, afinal essa estratégia aumenta o tempo de aprendizado escolar e a quantidade de ensino oferecido a cada discente quando comparada com o ensino individualizado.

De maneira geral, já foi comprovado que ensinar em grupo é a abordagem mais eficaz para ensinar habilidades básicas. Um ensino em grupo dirigido pelo professor é propício a impactos positivos no aprendizado, porque ele aumenta a probabilidade de surgirem fatores associados à melhora do aprendizado, tais como explicações claras, modelagens, práticas guiadas, *feedbacks* e respostas frequentes (GAUTHIER *et al.*, 2014, p. 162).

Portanto, na orientação do trabalho docente, deve-se considerar determinados elementos constitutivos de uma aula relacionados à sua fase de preparação, da interação e da consolidação dos conteúdos denominados de gestão dos aprendizados (GAUTHIER *et al.*, 2014). A gestão da classe também é necessária, e, segundo Doyle (1986 *apud* GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 240), existe um “[...] conjunto de regras e disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado e favorável tanto para o ensino quanto para a aprendizagem”.

Dessa forma, ao considerar esses elementos aspirando que os TGs aconteçam, é recomendado começar uma aula pelo planeja-

mento (GAUTHIER *et al.*, 2014; COHEN; LOTAN, 2017). Segundo esses autores, o planejamento é a fase preparatória; sua elaboração demanda do professor estabelecer os objetivos da aula, organizar o que se pretende desenvolver, bem como o espaço físico daquela, considerando as necessidades da turma. Para tanto, é fundamental delimitar as ideias mestras consideradas como elementos centrais, pois nesse momento selecionam-se os conteúdos a serem trabalhados. Para ensinar um novo conteúdo é preciso, antes de tudo, estabelecer quais são os conhecimentos prévios necessários para que o discente realize o que será proposto, sendo que, conforme a necessidade, será preciso retomar o que já foi trabalhado. “Isso lhe permitirá, em seguida, prever estratégias para reativar a memória dos discentes, o que eles aprenderam anteriormente”, apontam Gauthier *et al.* (2014, p. 128).

Portanto, uma aula na perspectiva da abordagem do ensino explícito deve estar organizada em três principais etapas: a abertura; o desenvolvimento da aula, constituído por três momentos centrais denominados *modelagem*, *prática guiada* e *prática autônoma*; e, por fim, a etapa de encerramento. A abertura da aula é uma etapa importante, porque é o contato inicial que o professor tem com os discentes para apresentar a atividade proposta, motivando-os a realizarem a tarefa. Nesse momento, deve-se planejar uma forma de chamar a atenção deles, apresentando os objetivos e a justificativa da aula, bem como ativando seus conhecimentos anteriores; para que isso aconteça, ter uma pronúncia clara é fundamental. Termos confusos e explicações longas podem contribuir para que os discentes percam a atenção, distraíndo-se facilmente.

As estratégias cognitivas como um conjunto de etapas permitem que o discente realize determinada tarefa; assim, os conhecimentos declarativos, “o que fazer”; procedurais, “como fazer”; e os conhecimentos condicionais, “quando fazer”, deverão integrar estrategicamente o planejamento. Dessa maneira, torna-se relevante proporcionar vivências relacionadas às etapas de apresentar, de explicar, de demonstrar e de ilustrar o conteúdo; essa etapa é denominada de modelagem. Nela, o docente ilustra o que é preciso fazer, contribuindo para que os discentes acompanhem o raciocínio mediante a verbalização do professor. As demonstrações

concretas permitem facilitar a compreensão do conteúdo a ser ensinado; dessa forma, podem ocorrer três variantes (explicar, ilustrar e demonstrar), as quais possuem ações diferenciadas durante a atuação do professor. Nesse percurso da aula, o professor poderá demonstrar como realizar a tarefa quantas vezes forem necessárias (GAUTHIER *et al.*, 2014).

Durante o desenvolvimento da aula, os mecanismos de apoio contribuem para que os alunos aprendam melhor, fazendo com que estes comparem as aprendizagens realizadas por eles mesmos (ADAMS; ENGELMAN, 1996 *apud* GAUTHIER, *et al.* 2014). Nesse processo, o professor acompanhará o que está sendo realizado e verificará o que pode ser retirado de forma gradual, para que o discente execute as tarefas de forma autônoma.

Nesse caso, antes de os discentes realizarem a tarefa autônoma, durante a prática guiada, o professor circula pela sala de aula com a intenção de checar o nível de assimilação que eles atingiram com relação às tarefas propostas por meio da supervisão direta. Cohen e Lotan (2017) ainda acrescentam que é importante elogiar os educandos durante a tarefa, bem como verificar o desenvolvimento das atividades em cada grupo, pois no momento da circulação é possível que o docente avalie até que ponto a planificação feita se revela adequada. Ele também pode ajustar as tarefas conforme as necessidades da turma, iniciando a sequência das aulas do nível mais simples para o mais complexo, permitindo consolidar o que foi proposto e/ou revisar o que não foi entendido. Acompanhar, observar, apoiar e questionar o discente são atitudes que fazem parte da prática guiada, e, de acordo com Gauthier *et al.* (2014), os TGs são indicados como propícios para essa etapa da aula.

Após vencidas essas etapas, o discente torna-se capaz de realizar a tarefa sozinho, denominada de prática autônoma. Para atingir essa habilidade, é necessário que o professor acompanhe as tarefas com mais frequência e dê um *feedback* ao aluno, ou seja, um retorno do que está sendo desenvolvido, indicando se ele está realizando o percurso da tarefa corretamente. Assim sendo, depois de compreender o conteúdo e de esclarecer as dúvidas, o apoio que o professor subsidia diminui, e a tarefa proposta é realizada com mais autonomia (WORTH; YBARRA, 2009 *apud* GAUTHIER *et al.*, 2014).

Nota-se que a prática autônoma pode ser praticada em grupos, sendo a cooperação entre os integrantes do grupo importante para a realização da tarefa; dessa maneira, o professor ajuda com instruções precisas. Nesse sentido, quando o docente propõe alguma tarefa ao grupo permitindo que eles se esforcem sozinhos, que cometam erros, ele está incentivando o desenvolvimento da autonomia dos participantes. Essa postura proporciona aos educandos a responsabilidade por partes específicas do trabalho, isto é, eles estarão livres para realizar as tarefas de acordo com o próprio entendimento e experiência, decidindo sobre o que melhor lhes convier. Esse procedimento não implica no processo de ensino-aprendizagem descontrolado, mas sim em que o docente, mediante a avaliação do produto final e, principalmente, a partir das observações e das intervenções durante o processo, entenda como os educandos chegaram ao resultado alcançado.

Diante desses percursos apresentados das etapas da aula, não adianta ter um excelente planejamento e não conseguir realizar o processo de interação com os alunos. O termo interação corresponde à atuação do professor com os discentes, o momento no qual é colocado em prática o que foi planejado. A atuação ocorre por meio da utilização de estratégias para obter a atenção dos discentes, para oferecer um melhor ensino e aprendizado dos conteúdos e das habilidades. Para isso, é necessário manter uma ordem, não somente relacionada aos comportamentos, mas também acompanhada da realização do andamento do que foi planejado a fim de verificar e acompanhar os objetivos propostos. Sendo assim, o planejamento da gestão da classe de acordo com Gauthier *et al.* (1998, p. 242) “se caracteriza pela tomada de um conjunto de decisões relativas à seleção, à organização e ao sequenciamento de rotinas de intervenção, de rotinas de supervisão e de rotinas de execução”.

As regras se constituem como um dos elementos que devem ser implantados no início do ano letivo. Devem ser lembradas com a intenção de instituir condutas e expectativas esperadas pelos discentes no intuito de levar os alunos a terem consciência de quais são as suas responsabilidades. Estabelecer as regras no início irá colaborar para prevenir problemas futuros nas aulas, porém isso não é suficiente, pois os professores devem se utilizar de meios

para corrigir os discentes que violam as regras, devem relembra-las à turma e, quando for necessário, explicá-las de novo. É preciso estipular uma relação de comunicação agradável, justa, solidária e democrática entre ambos, docente-discente. Outros fatores relacionados à gestão da classe são referentes às condutas que os professores utilizam no momento da aula; dentre elas, a sua aproximação ao falar, os sorrisos com mais frequência, o bom humor, o saber ouvir e o saber conversar com o aluno são fundamentais para construir um clima agradável durante a aula (GAUTHIER *et al.*, 1998; INDÁÑEZ, 2004; PCEI, 2016; COHEN; LOTAN, 2017). É importante ressaltar que conforme os documentos das PCEIs (2016), na EI o termo mais utilizado é *combinados*, ao invés de *regras*, pois os primeiros são construídos junto às crianças no início do ano e também retomados no decorrer das aulas. Nesse aspecto, estabelecer medidas disciplinares é necessário para regular problemas de comportamento; assim, ao realizar uma intervenção, é preciso saber: “1) a causa do problema; 2) a natureza do problema; 3) o momento em que surge o problema” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 245). Sugere-se que as intervenções sejam realizadas em particular, sem necessariamente expor o discente para a turma.

Com relação à prática guiada e à prática autônoma, deve-se instaurar rotinas de gestão da classe, tais como: o que devem fazer quando terminarem a tarefa; e solicitar ajuda para o professor ou para o colega em situações de dificuldade, para realizar o que foi proposto. Essas rotinas “são essenciais, pois permitem que os alunos fiquem trabalhando enquanto o professor estiver ocupado realizando outras atividades com outros alunos”, apontam Gauthier *et al.* (2014, p. 219). Utilizar a rotina para as atividades colabora para manter ordem na turma.

Posto isso, quando se escolhe realizar os TGs como uma estratégia pedagógica, é necessário que o docente considere o que foi apontado por Gauthier *et al.* (1998): a estratégia escolhida por si só não terá efeito se não houver clareza de seu funcionamento por parte do docente. Bem antes de executá-la, é preciso que esse profissional se organize, e, no momento de colocá-la em prática, é preciso ter habilidades e competências para saber ensinar. Dessa maneira:

Se a necessidade do momento é fazer com que os alunos aprendam minuciosamente, convém, segundo Butler (1987), formar pequenos grupos de alunos [...] A formação de pequenos grupos parece ser uma prática a ser encorajada, porque provoca um nível elevado de participação por parte dos alunos (*Ibidem*, p. 210).

Os autores ainda sugerem que no desenvolvimento das aulas, quando se permite que os discentes vivenciem experiências mais de uma vez, os professores contribuem para que aqueles desenvolvam habilidades que não foram alcançadas nos momentos anteriores. Nesse aspecto, para reuni-los em grupos, requer-se uma supervisão direcionada pelos docentes, sendo as primeiras atividades do ano realizadas de forma simples, cujas habilidades tenham sido adquiridas para colocá-las em prática (GAUTHIER *et al.*, 1998; COHEN; LOTAN, 2017). Nesse percurso do desenvolvimento das tarefas, dar *feedback*, corrigi-las e parabenizar os alunos é importante para que o discente tenha um retorno do que conseguiu realizar até o momento. De acordo com “vários estudiosos, já provaram que, quando feito de forma oportuna, dar parabéns contribui para aumentar a motivação intrínseca dos alunos [...] é essencial parabenizar comportamentos específicos” (ARCHER; HUGHES, 2011 *apud* GAUTHIER *et al.*, 2014, p. 212).

Para que essa estratégia pedagógica funcione, apenas planejar e organizar os grupos não é suficiente. Então, para introduzir os TGs é preciso preparar os participantes para o trabalho cooperativo, como afirmam Idáñez (2014) e Cohen e Lotan (2017). Nesse sentido, deve haver um ambiente favorável de comunicação (capacidade de ouvir o outro, de emitir sugestão, de respeitar as ideias diferentes e de entrar em acordo) entre os envolvidos. Os elementos apresentados não são considerados de forma isolada, mas sim interligada. Assim, o responsável por acompanhar a dinâmica grupal precisa saber lidar com as diversas situações que podem ocorrer nesse percurso durante o desenvolvimento da tarefa, figurando dentre eles distribuir a liderança e/ou as tarefas a serem desempenhadas quando o encarregado perceber que não há o envolvimento de todos os participantes do grupo. Para isso, dois fatores são fundamentais para o surgimento do grupo: o vínculo e



a tarefa. Segundo Pichon-Rivière (1998 *apud* AMARAL, 2006, p. 3), vínculo “é como uma estrutura complexa que inclui um sujeito, um objeto e sua mútua inter-relação com processos de comunicação e aprendizagem”. A tarefa será o caminho que o grupo deverá percorrer para alcançar o objetivo.

Depois de passar pelas fases de preparação e de interação, Gauthier *et al.* (2014, p. 220) apresentam o momento do encerramento da aula, considerando essa etapa como breve; desse modo, “o professor retoma sucintamente o que foi aprendido. Ele aproveita para anunciar a próxima aula, ligando, assim, o que acabou de ser aprendido ao tema do próximo aprendizado”.

### **Funções dos professores**

Os desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social das crianças ocorrem por meio das interações, é no convívio com outros pares da sua idade que constroem o seu pensamento sobre o mundo e desenvolvem habilidades conforme a sua faixa etária. Nesse percurso, o adulto tem uma função fundamental, que é estimular o desenvolvimento das habilidades, conforme afirma Vygotsky (1991) e as PCEIs (2016).

Para identificar as funções desempenhadas pelas professoras durante o desenvolvimento dos TGs com crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, utilizaram-se para a coleta de dados o grupo focal e a observação participada. O material do grupo focal foi gravado e transcrito, e, após as leituras flutuante e aprofundada, emergiram categorias de análise, que, junto com as categorias que surgiram das anotações do diário de campo, permitiram identificar e compreender funções docentes.

Durante a análise de dados, identificou-se que os TGs são utilizados durante a etapa da prática guiada, visto que as crianças estão desenvolvendo a autonomia e, assim, precisam a todo momento receber um apoio direcionado do professor. Com os apoios oferecidos durante o desenvolvimento dos TGs, identificaram-se quinze funções desempenhadas pelas professoras.

A primeira função identificada é mediar. A mediação apontada pelas professoras refere-se à relação de comunicação que se

estabelece entre professor e criança no desenvolvimento dos TGs. Durante a execução na prática guiada, o professor será mediador, acompanhando e estimulando, ao máximo, a aula (GAUTHIER *et al.*, 2014). Logo, todo o percurso realizado só é possível quando o professor estabelece uma interação comunicativa com os participantes do grupo, sendo interagindo ou realizando outra função identificada.

Após a organização dos grupos, tem-se a função observar. É por meio dela que as professoras acompanham o percurso de desenvolvimento das tarefas propostas, ficam atentas aos diálogos entre os membros do grupo, em como eles se ajudam e se organizam, para desenvolver as atividades coletivamente. Nesse momento, circular pelos grupos é fundamental para verificar se os discentes se encontram no caminho certo, se os objetivos estabelecidos para a realização das tarefas estão sendo cumpridos e se os grupos estão funcionando de forma harmoniosa (PATO, 2001; COHEN; LOTAN, 2017). Durante as observações do professor tem-se inúmeras possibilidades: “você tem a chance de observar os alunos cuidadosamente e escutar a discussão de uma distância discreta. Você pode fazer perguntas-chave para estimular um grupo. [...] pode estimular seu pensamento [...]. (COHEN; LOTAN, 2017, p. 125).

Nesse percurso de observação, exercitar a escuta também foi outra função identificada. De acordo com a professora Elen, é necessário ter “[...] um olhar de escuta... esperar, esperar que eles parem, o conflito aconteça e eles se resolvam, e quando precisarem, pois muitas vezes eles vão precisar, solicitarão ajuda do professor” (FREITAS, 2020, p. 87). O exemplo apresentado está relacionado a um percurso que poderá ocorrer durante a realização dos TGs, pois é nessa etapa da aula que o professor exercerá a escuta para saber o que se passa na discussão dos grupos. Outro relato explica a função de escutar desempenhada durante uma aula:

[...] se a gente parar e eu ver a autonomia deles, quem lidera, quem cria, eu acho que se a gente deixar um pouco de ser mediador, ficar mais na escuta, sabe, para ver o que a criança está falando, e não mediar nesse momento, não deixaremos de exercer a nossa função (Elen).

A fala dessa professora traz uma reflexão interessante para esta pesquisa, que se refere ao professor ter que parar, por vezes, a sua atuação direta nos grupos e escutar o que está acontecendo, para depois tomar as decisões acerca do processo de ensino e de aprendizagem.

Na percepção de Paula, o professor, mesmo no processo de exercício da escuta, também está mediando. Em sua fala surge uma concepção de mediação ampliada:

Eu acho que mesmo na escuta você está mediando, vendo a situação... e se precisar intervir mais diretamente, você está ali preparada, né, e eu acho que a questão é a integridade física da criança, que tem que ser preservada, então a gente tem que tá muito atento a isso o tempo todo (Paula).

Logo na sequência, a função de intervir é utilizada quando as professoras percebem condutas inadequadas nos grupos ou quando os alunos demonstram dificuldade em seguir as etapas das tarefas propostas. Dessa forma, o professor precisa estar atento para fazer as mediações necessárias conforme as indagações que forem ocorrendo, bem como observar as dificuldades de cada integrante do grupo, conforme apontam Cohen e Lotam (2017).

Posteriormente, a função de demonstrar foi identificada na etapa da modelagem e na da prática guiada. Na prática guiada, as professoras precisaram retomar a etapa da modelagem por meio de demonstrações concretas, utilizando como recurso didático o quadro para desenhar o passo a passo da tarefa. Isso permitiu mostrar aos alunos como deveriam realizar a atividade nos grupos. Sendo assim, é importante ressaltar que conforme aponta Costa (2007), a criança aprende com mais facilidade por intermédio de exemplos concretos, o que facilita a sua compreensão sobre o que está sendo proposto.

Os dados mostram que durante o desenvolvimento dos TGs é preciso cuidar da criança no sentido de acolhê-las quando elas precisam, seja por questões comportamentais ou relacionadas a integridade física. “Essa questão do cuidar é essencial mesmo, pois quando há um conflito, o professor já aproxima e fala: o que está acontecendo? O que houve?”, aponta a professora Elen. Além dis-

so, o professor precisa ficar atento no momento de decidir qual materialidade utilizar nas aulas. Assim, “o cuidar também está relacionado ao momento da escolha da materialidade na hora do planejamento, e, durante a aula, monitorar como a criança fará o uso, por exemplo, das tintas, das tesouras [...]” (Beatriz).

Logo, a função educar é entendida como atribuição do professor de desenvolver habilidades por meio das linguagens do currículo da Educação Infantil. De acordo com Beatriz, “o adulto estará por perto para ajudar a criança a entender como se comportar em cada espaço da escola, educar para aprender hábitos alimentares saudáveis, utilizar termos de cortesia, comparar objetos [...]”. Para Bárbara, “no uso das linguagens, o professor terá a oportunidade de educar a criança para conviver no coletivo, para cuidar de si e aprender a ter mais autonomia”. Diante dessas duas últimas funções apresentadas e considerando o que as PCEIs (2016) e a BNCC (2017) mencionam, o educar e o cuidar surgem como funções indissociáveis do processo educativo. Durante todo o percurso das aulas observadas, as professoras buscaram integrar essas duas funções, proporcionando situações de cuidado e de aprendizado orientados.

Com relação à função instruir, ela ocorre no momento que antecede a realização dos TGs e durante a etapa da prática guiada, como mostra o trecho a seguir:

Lembrei de uma função que é fundamental na prática docente, a função de instruir, ou seja, o professor precisa primeiro explicar o passo a passo para a turma do que deverá ser feito para atingir o objetivo da aula. Durante a realização da tarefa, precisa continuar instruindo aquela criança que ainda não entendeu a proposta da aula (Tatiana).

Logo, durante o desenvolvimento das tarefas, quando as professoras percebem que alguns discentes demonstram dificuldade de compreensão, elas retomam a instrução que foi realizada na etapa da modelagem. Abaixo está um exemplo:

Vejam em suas mesas: há várias tampinhas de diversas cores, a nossa atividade será realizada com elas. O grupo deverá passar por

três etapas que são: separar as peças por cores iguais, realizar a contagem e fazer o registro do total contado (Bárbara).

Ao considerar esse evento, os autores Gauthier, Bissonnette e Richard (2014, p. 211), apontam que “se o professor se der conta de que a taxa de erros está alta, ele não tem outra escolha a não ser ensinar de novo. Ele deve, então, decidir entre ensinar para a turma inteira ou somente para os que estejam sentindo dificuldades”.

Em seguida, a função estimular é utilizada “quando uma criança está com dificuldade de realizar alguma tarefa, e a gente procura estimular por meio de palavras positivas, dando suporte necessário e retomando a explicação” (Beatriz). A partir dessa fala e das observações em sala de aula, percebe-se que, na prática, se a criança superou determinada dificuldade mediante o acompanhamento de perto da professora, então ela recebeu o apoio necessário. A professora Paula relata outra situação em que “as crianças que terminam mais rápido e têm mais facilidade, o professor exerce a função de estimulá-las para que ajudem os outros colegas”. Nas palavras de Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), essa estratégia didática chamada tutoria de colegas estimula os discentes a compartilhar conhecimentos com seus colegas, sendo benéfica tanto para o tutor quanto para o colega. O estímulo também ocorre para desenvolver a autonomia das crianças. De acordo com a professora Paula, “quando uma criança percebe que faltou materialidade para prosseguir com a tarefa, ela é estimulada a se levantar e se direcionar até a prateleira para buscar o material”.

Os documentos das PCEIs (2016) e da BNCC (2017) orientam sobre a importância do desenvolvimento da autonomia das crianças e da crença no potencial delas. De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, p. 16), é por meio das iniciativas que os adultos estimulam a intenção comunicativa das crianças, oportunizando interações entre elas, “permitindo a circulação de ideias, a complementação ou a resistência às iniciativas dos parceiros”.

Ações de motivar e de incentivar consideradas como sinônimas foram percebidas durante as observações em salas de aula quando a criança não desejava participar ou não queria se envolver

no grupo. Para isso, Luísa aponta que “cabe ao professor incentivar, motivar, trazer aquilo que está faltando, às vezes até com essa criança que está ali com muita dificuldade de trabalhar, para se engajar no grupo”. Nesse sentido, durante a prática guiada as motivações ocorreram por meio de feedbacks e com expressões utilizadas pelas professoras para parabenizar as crianças pelos seus esforços e interesses ao desempenharem a tarefa proposta. Nessa etapa, as professoras inseriram frases como:

Vocês são capazes de realizar o que aprenderam (Bárbara).

[...] isso mesmo, estou gostando de ver o grupo conversando para chegar a um consenso! (Bárbara)

Isso! Vocês estão conseguindo, vamos agora conferir as tampinhas nas cores amarelas! (Beatriz).

Diante dos exemplos apresentados acima, Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) afirmam que parabenizar comportamentos específicos estimula os discentes a adotá-los posteriormente. Essa estratégia de gestão dos aprendizados é benéfica para o discente e contribui para elevar o interesse da turma pelas atividades de aprendizagem.

Outrossim, a criança que é frequente nas aulas permite que a professora conheça melhor seu perfil, desejos e comportamentos que retratam seus sentimentos. Nesse sentido, surge nos dados uma responsabilidade que ultrapassa a função do professor de ensinar, a de resguardar a criança enquanto ela está dentro da instituição educativa, oferecendo-lhe condições suficientes para o seu bem-estar. A fala seguinte revela a importância de o professor ficar atento aos comportamentos das crianças. A recusa em participar de uma atividade coletiva pode envolver outros fatores relacionados a situações externas, fora do contexto escolar:

Outra função do professor, que lembrei, se refere a resguardar a criança enquanto ela estiver na escola, saber do que se passa com ela também é importante. Tem casos de mudanças de comportamento, por exemplo, de abusos, que são os professores que

descobrem, e aí ela pode começar a negar a participar de momentos coletivos com a turma, isolando-se (Bárbara).

Com esse relato, o professor, diante das suas práticas pedagógicas e vinculando suas ações às funções de educar e cuidar, contribui para que se cumpra com um dos requisitos instituídos na Constituição de 1988, em seu artigo 277. Tal requisito se refere a “assegurar à criança” o direito à Educação, protegendo-a de toda forma de situação que prejudique o seu bem-estar. Dessa maneira, quando necessário cabe à instituição educativa encaminhar determinados casos a órgãos competentes.

Em penúltima análise, tem-se a função corrigir, utilizada nas aulas nos momentos em que há posturas inadequadas durante as aulas, ou para a correção das tarefas concluídas. Essa etapa, denominada *feedback*, é o momento em que o professor confere as respostas dos grupos, no qual cria estímulos para que as crianças tenham a oportunidade de rever suas práticas durante o desenvolvimento da tarefa. Com relação à prática da professora no momento da correção, alguns autores afirmam que o *feedback* contribui para que o discente tenha a oportunidade de confirmar o que compreendeu, ou de rever o que não estava correto (GAUTHIER *et al.*, 2014; COHEN; LOTAN, 2017).

No decorrer da explanação, o tema apresentado aponta o professor como o mediador em sua tarefa de desenvolver os TGs com as crianças, e, diante das demandas dos grupos, percebe-se que as demais funções estão interligadas à principal função, que é mediar. Masetto (2000) e Costa (2007) mostram o profissional que realiza os TGs como um mediador/facilitador; este precisa ter algumas habilidades, como: ser bom ouvinte; saber comunicar-se com os grupos; ter percepção para diagnosticar situações diferentes; ser flexível, intervindo conforme as necessidades percebidas; respeitar a decisão do participante; observar como os integrantes dos grupos interagem; e atentar-se para o processo a fim de verificar se os objetivos traçados estão sendo alcançados. Conforme a demanda do grupo, o facilitador receberá as dúvidas e/ou informações e, posteriormente, as “devolve” para os integrantes retomarem ou traçarem os objetivos. É preciso ter conhecimento teórico e prático de como funcionam as relações interpessoais e grupais.

Assim, as funções das professoras identificadas durante a coleta de dados variam de acordo com a necessidade da criança e/ou do grupo. Os autores Pato (2001), Cohen e Lotan (2017) apontam que as funções estão distribuídas e variam ao longo do desenvolvimento de uma aula. No período que antecede a ação docente, deve acontecer o planejamento (estabelecimento dos objetivos, determinação do tempo, preparação das atividades e organização dos materiais); em seguida, tem-se a orientação sobre como funcionarão os grupos no decorrer da aula. Nesse caminho, o professor é considerado por Bizerra e Ursi (2004, p. 83) como um “estrategista, pois envolve planejamento, estudo, seleção, organização e proposição das melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento”, pois é por meio da interação de ambos que ocorre a construção do conhecimento, uma relação de troca de aprendizado.

Durante a realização de uma estratégia pedagógica, os professores tornam-se responsáveis por mediar as relações das crianças entre seus pares com crianças de outras idades, com o seu meio físico e social; os estímulos que as crianças receberão definirão os seus comportamentos. Por outro lado, o professor, embevecido com uma intencionalidade pedagógica, assume a função de orientar, de definir quais as atividades serão trabalhadas e como ocorrerá a condução desse processo educativo. De acordo com a BNCC (2017, p. 39), “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto de práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”.

Assim, o docente facilitará o processo mantendo o diálogo entre os grupos e observando a participação dos discentes diante da atividade proposta. Estes não cumprirão apenas a função de mero ouvintes, mas de participantes em sua ação, expressa na intenção de decidirem o que foi proposto por meio do consenso.



## Referências

- AMARAL, A. L. O trabalho de grupo: como trabalhar com os “diferentes”. In: VEIGA, P. A (Org.). **Técnicas de Ensino: Novos Tempos, Novas configurações**. Campinas: Papirus, 2006.
- BELO HORIZONTE, Prefeitura. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: Fundamentos**. Belo Horizonte, 2016.
- BIZERRA, A.; URSI, S. Por que utilizar o termo estratégia de ensino? In: BIZERRA, A.; URSI, S. **Introdução aos estudos da Educação I**. São Paulo: USP, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2010. Disponível em: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjlmY6rmOnsAhUlH7kGHaZeCSQQFjAAegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fdmdocuments%2Fdiretrizescurriculares\\_2012.pdf&usg=AOvVaw2s9wZP8bee9Wjbn2Ec5pfr](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjlmY6rmOnsAhUlH7kGHaZeCSQQFjAAegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fdmdocuments%2Fdiretrizescurriculares_2012.pdf&usg=AOvVaw2s9wZP8bee9Wjbn2Ec5pfr). Acesso em: 10. jul 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2006.
- BROPHY, J. E.; GOOG, T.L. Teacher Behavior and Student Achievement. In: WITTROCK M. C. (Org.). **Handbook of Research on Teaching**. 3. ed. Nova York: American Educational Research Association, p. 328-375, 1986.
- COHEN, E.; LOTAN, R. A. **Planejando o trabalho em grupo**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- COSTA, E .P. **Técnicas de dinâmica facilitando o trabalho com grupos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.
- COSTA, S. **A interação professor e criança na Educação Infantil: Contribuições para o processo de autoavaliação na Formação docente**. Dissertação de mestrado. Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2006. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct>

=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi0ssSYmensAhWsErkGHWW4CtYQFjAAegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Fsiiaip39.univali.br%2Frepositorio%2Fhandle%2Frepositorio%2F1716&usg=AOvVaw2bPTQXkQfs6a-dR0nbnm1YC. Acesso em: 16 jul. 2019.

FREITAS, G. M. **Os trabalhos em grupos como estratégia pedagógica da prática docente na Educação Infantil**. 2020. 185 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

GAUTHIER, C. *et al.* **Ensino Explícito e Desempenho dos alunos**: a gestão dos aprendizados. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GAUTHIER, *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Unijuí, 1998-2006-2013.

IDÁÑEZ, M. J. A. **Como animar um grupo**: princípios básicos e técnicas. Petrópolis: Vozes, 2004.

KRAHE, E. D. *et al.* Desafios para o trabalho docente: mudanças ou repetição. **Renote**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, dez. 2006.

LAEVERS, F. Educação Experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 1, p. 57-69, jan/abr. 2004.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M. *et al.* **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2000, p. 133-173.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PATO, M. H. **Trabalho de Grupo no Ensino Básico**: Guia prático para professores. 3. ed. Lisboa: Texto Editora, 2001.

RIBEIRO, C. P. F. **O Trabalho de grupo cooperativo nas disciplinas de história e geografia**. 2013. Monografia (Especialização em ensino de história e geografia). Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2013. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71239/2/28451.pdf>. Acesso em: 6 maio 2018.

RIVIÈRE, P. **O processo grupal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ROGERS, C. **Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

VEIGA, I. P. A. O seminário como técnica de ensino socializado. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino**: por que não? Campinas: Papyrus, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, M. et al. (Orgs.). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



# 3

## Atividades impressas e saberes docentes: o que evidenciam as narrativas de professoras do 4º e 5º anos?

Tânia Maria da Silva  
Cláudia Starling

### Introdução

Meu primeiro contato com atividades impressas aconteceu enquanto estudante na 1ª série, no final da década de 1970, no interior de Minas Gerais. Após a atividade ser “rodada”<sup>1</sup> no mimeógrafo, ela chegava, ainda cheirando a álcool, em minha mesa, e continha não só o enunciado, mas os elementos do ritual escolar da época: fazer silêncio, ler, responder, colar, mostrar à professora. Posteriormente, nos demais anos escolares muitas atividades passaram pelas minhas mãos.

Há aproximadamente 27 anos os papéis se inverteram, de aluna a professora, lá estava eu no cotidiano escolar: elaborando atividades mimeografadas. Iniciava a docência em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, assumindo, assim, o compromisso com a educação pública, que me acompanha até hoje. Com o tempo, o *stencil* foi substituído pela página impressa do computador, e o mimeógrafo pelas impressoras, proporcionando facilidade, rapidez e qualidade ao editar atividades, assim como o acesso às informações e às novas formas de interação. Os novos recursos

---

1 Mimeógrafo (equipamento manual que produz cópias a partir do encontro entre a esponja de álcool, a matriz afixada em tona da bobina e a folha branca); *stencil* (folha com carbono); matriz (folha, parte do *stencil*, que, após marcações, vira uma matriz para impressão no mimeógrafo); rodar (ato de girar a bobina com a matriz afixada, resultando na impressão da atividade).

tecnológicos potencializaram meu processo de elaboração de atividades; nesse processo, o contexto dos/as estudantes sempre foi valorizado a fim de que o ensino desperte o interesse e faça sentido. Ao refletir sobre meu processo, inquietava-me observar, entre algumas professoras, o crescente uso de atividades encontradas na internet, similares àquelas elaboradas na época do mimeógrafo. Novos sujeitos, novos contextos, antigas atividades?

Assim, questionamentos acerca da ação de ensinar, da relação docente/estudante/conhecimento, presentificada na elaboração de atividades impressas, levaram-me à produção do projeto de pesquisa apresentado na seleção do mestrado, que refletia as representações, discursos e significados que construíra a respeito do ensino. Já os meses iniciais do mestrado permitiram-me questionar as reflexões tecidas até então, levando-me a perceber a importância de compreender (e não julgar) as representações, os discursos e os significados que meus pares construíram a respeito do ensino. A compreensão desenvolvida levou-me a perceber que as escolhas docentes, dentre elas as referentes à elaboração de atividades impressas, refletem as representações e os saberes construídos nas diversas experiências pessoais e profissionais. Sendo assim, as escolhas deveriam ser compreendidas dentro dos processos biográficos vivenciados pelas professoras.

Paralelamente ao desenvolvimento dessa compreensão, o desenho da pesquisa “Narrativas de professoras e elaboração de atividades impressas: diferentes percursos, saberes diversos” foi-se delineando. Neste capítulo, o intento é apresentar alguns conhecimentos construídos nesta investigação, cujo objetivo foi *refletir sobre a relação entre os saberes docentes e a elaboração de atividades impressas a partir de narrativas de professoras do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais de uma escola pública de Belo Horizonte. Pesquisa que gerou, como recurso educativo, o livro Diferentes percursos, saberes diversos*. Nele, as histórias das professoras participantes e da pesquisadora são contadas por meio de narrativas escritas e audiovisuais (tirinhas e animação<sup>2</sup>).

Posto isso, como reflete Faria (2018, p. 319), “quando lemos um relato sempre é possível que façamos de nossa própria leitura

---

2 Para assistir à animação, acesse: [vimeo.com/397545789](https://vimeo.com/397545789).

uma experiência de formação”. A você, professor/a leitor/a, o desejo é que a leitura-formação deste capítulo suscite questionamentos e contribua com a construção de saberes.

### **Contextualizando o campo de pesquisa**

Ao eleger como recorte as atividades impressas e os saberes docentes em sintonia com os estudos do campo da Didática que dialogam com a concepção de epistemologia da prática docente (FRANCO, 2016), avaliamos como pertinente a escolha metodológica pela pesquisa (auto)biográfica (SOUZA, 2006; 2014). Colocar como centro o protagonismo do/a professor/a, valorizando o seu saber da prática e dando-lhe visibilidade enquanto teoria converge com o pressuposto dessa abordagem de que o percurso existencial do ser humano constrói-se biograficamente. A pesquisa (auto)biográfica busca “perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524); sendo a narrativa um dispositivo para apreender o que o sujeito tem de singular.

A pesquisa desenvolveu-se em uma escola pública de BH, tendo como participantes três professoras que atuavam nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no intuito de visibilizar as especificidades dessa etapa de escolarização, que às vezes passam despercebidas frente às demandas do ciclo de alfabetização (1º ao 3º anos) e às demandas no trabalho com os adolescentes nos anos finais (6º ao 9º). A professora Ana Paula, com 4 anos de docência na Rede Municipal de BH, trabalhava com o 4º ano, e, no contraturno, em outra escola da mesma Rede. Brisa, com 31 anos de docência, aposentada em um cargo, trabalhava com o 5º ano. Após pequena experiência em uma escola rural e na Rede Estadual de MG, seu maior tempo de docência foi na Rede Municipal de BH. E a professora Carla, que por 8 anos trabalhou em uma escola especial e atua há 7 anos na Rede Municipal de BH. Trabalhava com o 4º ano, e, no contraturno, em outra escola da mesma Rede.

Os instrumentos utilizados para obtenção das informações da pesquisa foram acordados previamente com as professoras e

constituíram-se das entrevistas narrativas orais e escritas (SCHÜTZE, 2010; SOUZA, 2006); das atividades impressas elaboradas pelas professoras e entregues à pesquisadora antes da utilização com os/as estudantes; e das fichas de análise dessas atividades, elaboradas no processo da pesquisa e preenchidas pelas professoras ora com a pesquisadora, ora individualmente. Ressaltamos que as atividades e as fichas foram fontes secundárias e contribuíram para a formulação de questões mediadoras de narrativas e as discussões tecidas na análise.

No desenvolvimento da análise interpretativa, inspirada no processo circular de uma leitura em três tempos (SOUZA, 2006; 2014) e nos estudos de Faria (2018), Bolívar (2012) e Ricouer (1976), transitamos pelos aspectos singulares evidenciados nas narrativas e pelos aspectos gerais. Por fim, nos informes da pesquisa apresentamos o processo hermenêutico vivenciado pelas professoras, textualizado em um registro narrativo (auto)biográfico e também o processo de análise interpretativa resultante do entrelaçamento das vozes das professoras e das vozes do campo da pesquisa.

### **Atividades impressas**

Encontramos na literatura diversos termos relacionados à materialidade utilizada por professores/as na ação de ensinar, dentre eles recursos, materiais, objetos, atividades. Alguns com sentido mais amplo; outros, mais restrito. Achemos pertinente, no processo inicial da pesquisa, explicitar a nomeação construída no intuito de delimitar o recorte da investigação. Assim, consideramos como *atividades impressas* toda atividade elaborada por professores/as (por meio de reprodução, adaptação, criação) a partir de finalidades que justificam a sua utilização e que são impressas (reproduzidas ou xerocadas) para serem utilizadas na ação de ensinar.

No contexto da investigação, torna-se pertinente a utilização do termo *ação de ensinar*, dialogando com a conceituação apresentada por Roldão (2007, p. 101), que elege, “em vez de prática docente, falar de acção de ensinar, enquanto acção inteligente, fundada num domínio seguro de um saber”.

Qual professor/a não teria uma história para contar a respeito de sua relação com as atividades impressas? Os excertos



de narrativas que trazemos a seguir apontam elementos para iniciarmos essa discussão.

Quando fui chamada no concurso da prefeitura eu não tinha nenhum tipo de experiência [...] Lembro que a coordenadora me entregou várias atividades xerocadas de Arte, que a professora anterior estava trabalhando, para eu dar continuidade. Então, eu continuei daquela forma sem refletir sobre aquilo, eu não tinha nenhum tipo de experiência para saber se era o correto ou não e comecei a trabalhar com as atividades xerocadas em todas as aulas (Professora Ana Paula).

A primeira atividade, baseada na tabela de Pitágoras, foi pensada a partir da necessidade que eu percebia na turma logo que iniciamos o ano. Os alunos precisavam escrever a tabela dos fatos no caderno sempre que precisavam resolver uma operação da multiplicação ou divisão. Embora fizessem isso com frequência, nenhum deles ainda havia memorizado a tabuada. Percebi que a cópia não era um bom mecanismo para decorá-la. Então comecei a pensar que tipo de exercício seria capaz de instrumentalizar esses alunos para que abandonassem a prática dessa cópia e avançassem na percepção da relação dos produtos da multiplicação e as propriedades envolvidas nos cálculos, o que certamente ajudaria no processo de memorização. A partir daí comecei a buscar leituras sobre o assunto em sites da internet, em material já trabalhado em cursos de formação e em seminários por meio de trocas de experiências. Selecionei os exercícios que atenderiam aos objetivos almejados e passei então para a etapa de formatação (Professora Brisa).

Para iniciar o diálogo com os elementos evidenciados não só nos excertos anteriores, mas na globalidade das narrativas, os estudos de Roldão (2009) e de Gauthier *et al.* (2013) foram fundamentais. Esses estudos trouxeram reflexões relacionadas ao papel das atividades impressas na ação de ensinar, problematizando ideias acerca da relação entre as atividades e o ensino.

Convergindo com Roldão (2009), que nomeia como *gestão do currículo* a organização do processo de ensino, consideramos que a utilização de atividades é um dos elementos desse processo. A autora ressalta que essa organização passa pela análise do ponto de partida do/a estudante, orienta-se pelos objetivos de aprendizagem e é operacionalizada por meio do desenvolvimento de estratégias de ensino. Estratégia enquanto “concepção global, intencional e organizada, de uma acção ou conjunto de acções tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagem visadas” (ROLDÃO, 2009, p. 68). As atividades, segundo a autora, são subestratégias, denominadas como *dimensão operativa do ensino*.

Convergindo com as reflexões de Roldão (2009) tanto no excerto registrado no início do capítulo quanto no excerto a seguir, a professora Brisa revela elementos que indicam como se organiza o ensino e qual é o lugar das atividades nesse processo.

Mas afinal, seria mesmo necessário decorar a tabuada ou seria melhor entendê-la? Penso que ambos são importantes. Entendê-la é fundamental, mas decorá-la se faz necessário a partir do momento em que o aluno se depara com a famosa conta de multiplicar e começa a ter problemas para encontrar os produtos. Como não domina a tabuada, torna-se trabalhosa demais a tarefa de resolver a operação. O tempo gasto para resolver uma multiplicação torna-se longo demais, uma vez que os alunos precisam contar nos dedos para encontrar o resultado. Nem sempre conseguem chegar ao resultado com êxito. Às vezes se perdem nas compridas adições. Fato esse que muitas vezes provoca uma desmotivação nos alunos, levando-os a desistir de tentar. Acredito que a memorização da tabuada libera o aluno para se preocupar com outros desafios, entre eles a técnica do algoritmo e a resolução dos problemas (Professora Brisa).

Observa-se que Brisa apresenta argumentos sobre os objetivos que elegera – a memorização/compreensão da tabuada – e apresenta, como parte do processo de elaboração de atividades, a análise do ponto em que a turma se encontrava. Assim, ao analisar que uma

ação – a cópia – não era uma boa escolha, busca em diferentes fontes e seleciona as atividades que em sua avaliação atenderiam ao objetivo e à turma. Em momentos de sua narrativa ela sinaliza que uma das suas estratégias para o ensino da matemática é o jogo, elaborando algumas atividades no intuito de operacionalizar essa estratégia.

Os relatos da professora Ana Paula também nos trazem indícios de como ela organiza seu processo de ensino e o lugar das atividades nesse processo. No primeiro ano de participação na pesquisa, suas narrativas indicavam o lugar de centralidade da atividade impressa, que se confundia com o próprio ensino. Como vimos no excerto que inicia este capítulo, em seu primeiro ano de docência a coordenadora lhe entregou várias atividades, e ela começou “a trabalhar com as atividade xerocadas em todas as aulas”. Nos demais anos de docência ela revela que em muitos momentos recorre à internet para encontrar atividades que trabalhem as dificuldades dos/as estudantes. Também recorre às colegas.

Nunca parei muito pra pensar nessas atividades xerocadas. [...] as professoras falavam “olha, tem essa atividade aqui pra isso!” e eu pensava e falava “também vou trabalhar essa dificuldade com os meninos, pois eles estão tendo essa dificuldade também, me dá que eu vou xerocar”. Nunca fui de pensar, refletir muito sobre isso (Professora Ana Paula).

A fala de Ana Paula nos remete a Roldão (2009) quando ele discute que, às vezes, equivocadamente, as estratégias de ensino são vistas como sinônimo da dimensão operativa; ou seja, às vezes a totalidade de elementos que devem ser considerados no ensino restringe-se à utilização de atividades. Esse equívoco, segundo a autora, tem sua historicidade. Pautadas na ideia da racionalidade técnica<sup>3</sup>, as estratégias ficaram associadas à planificação e à avaliação; assim, o conceito ficou reduzido à sequência de atividades, desvinculadas de um plano didático/contextual, resultando num esbatimento da valorização das estratégias e numa diluição da sua concepção. Entretanto, “não é o facto de fazer fichas, ou ver testes, que define o acto profissional de

3 No modelo de racionalidade técnica, a atividade profissional está ligada à instrumentalização e ao rigor do método científico. Cabe ao professor aplicar o conhecimento teórico e técnico. Para mais detalhes, consultar: CONTRERÁS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

ensinar, embora quem ensina tenha de saber realizar essas tarefas e seja também através delas que se ensina” (*Ibidem*, p. 14).

Já no segundo ano da pesquisa, Ana Paula traz elementos que sinalizam um movimento de ressignificação do lugar das atividades; ela se questiona: “Será que a dificuldade que tem o aluno não é minha?” Ela revela que a ação de narrar suas histórias, no contexto desta pesquisa, propiciou o desenvolvimento de um olhar mais reflexivo para suas escolhas: “O que eu comecei a perceber dessas atividades foi quando comecei a participar desta pesquisa. Eu pensei: qual que é a necessidade?” Assim, começa a perceber possibilidades de elaborar atividades partindo de um processo de ensino mais abrangente.

Esse ano eu reduzi a impressão de atividades, eu percebi a necessidade de pensar, refletir mais sobre a necessidade. [...] Eu recuso muita coisa, “essa aqui eu não vou querer”, “essa aqui acho que não dá pra eles”, tento montar as atividades em cima do que observei. [...] Esse ano, em Ciências, eu não uso a atividade do jeitinho que encontro na internet, eu pego a ideia e monto, penso no objetivo, na forma como atingir o objetivo (Professora Ana Paula).

As reflexões de Ana Paula dialogam com Roldão (2009) no tocante à importância de um ensino estrategicamente concebido e realizado, que articula a operacionalização técnico-didática com a concepção inteligente e crítica da ação de ensinar, em que a ação estratégica do/a professor/a é a sua competência-chave. Como uma equipe médica segue um processo em que planeja a estratégia de uma cirurgia e mobiliza técnicas, no ensino “as técnicas não constituem a estratégia, mas é a estratégia global planejada que as estrutura numa ação coerente e orientada para o sucesso, face à finalidade ou finalidades visadas naquela situação” (*Ibidem*, p. 28).

Os estudos de Gauthier *et al.* (2013) trazem elementos que ampliam a discussão acerca do lugar das atividades. O autor divide as dimensões da função pedagógica da docência em *gestão da classe* e *gestão da matéria*<sup>4</sup>; ambas se relacionam e passam por momentos

---

4 Em obra posterior, o autor prossegue seus estudos acerca das duas funções pedagógicas, mas substitui o termo *gestão da matéria* por *gestão dos aprendizados*. Para mais informações, consultar:

de planejamento, processo de interação e avaliação. A gestão da classe refere-se às ações que dizem respeito às interações em sala de aula, à manutenção de um ambiente ordenado e favorável, o que, pelo objetivo da pesquisa, não foi abordado. Já a gestão da matéria diz respeito “ao conjunto das operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo” (*Ibidem*, p. 197).

O planejamento da gestão da matéria é o momento em que o/a docente define os objetivos e, a partir deles, prioriza os conteúdos, transformando-os em um conjunto de atividades e de estratégias. Para o autor, as atividades são veículos dos conteúdos, selecionados a partir das finalidades almeçadas.

Já na gestão da matéria, no processo de interação com os/as estudantes, ocorre o ensino: apresentação das propostas, distribuição do tempo entre atividades, apresentação oral por parte dos docentes, interação com os estudantes por meio de perguntas, dentre outras ações, como narrado por Brisa:

### Figura 1 – Atividade de matemática

(Esta) atividade foi aplicada individualmente, porém foi sendo construída coletivamente. À medida que a tabela ia sendo construída, os alunos iam comentando suas observações sobre as relações percebidas entre os produtos. Foi muito bacana esse momento, pois muitos alunos pareciam se entusiasmar ao fazerem suas descobertas. Quanto mais avançávamos no preenchimento da tabela, maior era a participação dos alunos. Até mesmo aqueles mais caladinhos agora já queriam colocar pro grupo as suas hipóteses e conclusões. Quando terminaram a atividade, registramos as conclusões da turma, como: “Os produtos da tabela do dois são todos pares.”; “Os produtos da tabela do dois é metade da do quatro.”; “Os produtos do cinco terminam sempre em cinco ou zero” (Brisa).

Complete a tabela:

X	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0											
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											

Fonte: dados da pesquisa

Os saberes a respeito da matéria e dos/as estudantes são influenciadores das decisões relacionadas à seleção dos conteúdos, das estratégias e das atividades. Já a natureza das atividades planejadas interfere no papel e no enfoque das intervenções docentes (GAUTHIER *et al.*, 2013). Nesse sentido, Brisa revela como foi compondo seus saberes em relação à matemática, composição esta cujo reflexo observa-se na sua relação com as atividades.

Acho que hoje, o fato de ter acumulado maior conhecimento da área da matemática e ter maior clareza dos meus objetivos para com a turma me faz acertar mais na escolha das minhas atividades. [...] Sempre tive muito interesse pela área da matemática. Então, entender como a criança se apropria do conhecimento matemático foi meu objeto de investigação durante minha trajetória profissional. Aliado à minha prática docente, busquei embasamento em teóricos que discorriam sobre o assunto, nas trocas de experiências, e cursos de formação. [...] Anos atrás diria que as atividades xerocadas ocupavam lugar de destaque no trabalho desenvolvido com as turmas. Com o passar do tempo, comecei a avaliar a eficácia destas atividades, se atendiam aos objetivos propostos, e ainda se eram pertinentes naquele momento do processo de aprendizagem dos

alunos. Hoje tenho me preocupado mais com a seleção, elaboração e a necessidade das atividades xerocadas que são usadas em sala de aula (Professora Brisa).

Ao observar a atividade pela tipologia é possível inferir a presença de alguns elementos/aspectos/dimensões sobre o ensino. Entretanto, atividades similares podem ser organizadas segundo estratégias diferentes, dependendo da concepção/intencionalidade (ROLDÃO, 2009). Como Brisa nos revela, a narrativa permite acessar a intencionalidade da sua elaboração, e a forma como foi abordada na turma, possibilitando, assim, uma compreensão mais global.

Por fim, no momento da avaliação da gestão da matéria, encontram-se não só as formas de avaliar os/as estudantes, mas a reflexividade docente. Para Gauthier *et al.* (2013), avaliar as ações desenvolvidas no processo do ensino potencializa a eficiência da prática por intermédio de validações e de correções. A seguir, ao narrar sua experiência atual com a produção de textos, Carla sinaliza elementos que convergem com a discussão do autor:

As atividades que dou fazem parte da minha reflexão, “nossa, aquela atividade não foi legal, não foi boa, não adiantou, tenho que fazer de outra forma pra ver se eles vão dar conta, se vão aprender”. [...] Ano passado, quando trabalhei produção de texto, a Ana Paula falou “vamos fazer um caderno de produção de texto pra toda sexta-feira eles escreverem?”. Eu concordei, nunca havia trabalhado com produção de texto no 4º ano. Hoje eu não faria o caderno, e não fiz. Eu vi que trabalhei com contos de suspense, fiz jogral, conversei até sobre os contos, e na hora de escrever eles fizeram bem melhor do que se eu tivesse pegado uma história com uma imagem e falasse “produzam um texto”. [...] A gente vai mudando, muda muito rápido de um semestre pro outro. Então, eu vejo que aprendi comigo mesma (Professora Carla).

Infere-se que para Carla, em sua experiência anterior, a vertente dos gêneros textuais não se apresentava como uma possibilidade para o ensino; naquele momento, situações escolarizadas

eram priorizadas nas propostas. Ao avaliar a sua experiência atual, a validou. Assim, compreendemos que a reflexividade propiciou uma nova configuração no conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2014). Para o autor, esse conhecimento é fundamental para o/a professor/a por se tratar da organização da ação de ensinar, terreno exclusivo dessa profissão. É um conhecimento que se refere tanto aos saberes a respeito do conteúdo como aos estudos das disciplinas e seus conceitos; quanto aos saberes a respeito das estratégias pedagógicas para ensinar esse conteúdo, à forma como organizá-lo, representá-lo e adaptá-lo, tendo em conta a singularidade dos/as estudantes e as intencionalidades do ensino.

Carla sinaliza que o processo reflexivo atravessa toda a trajetória docente: “Acho que quando aposentar quem sabe vou ter me formado professora. Não sei, eu acho que a gente não forma, não, a gente se transforma aos pouquinhos.” A autorreflexão pode ser desencadeada ora subjetivamente, como sinaliza Carla em determinado momento da narrativa: “aprendi comigo mesma”, ora por intermédio de atores externos por meio de propostas formativas: “O professor deve estar aberto a aprender com o outro” (Professora Carla).

Nesse momento achamos pertinente narrar uma ação desencadeada por uma questão que nos acompanhou na investigação: como abordar, na dissertação e com as próprias professoras, a problematização de algumas atividades, que, pelos estudos do campo da Didática, possuem limitações? “A ética do pesquisador é dialogar não por ter conhecimento melhor, mas conhecimentos diferentes”. Essa reflexão da orientadora veio à tona na última entrevista narrativa. Diante da parceria construída no percurso da pesquisa, na entrevista surgiram entradas propícias para dialogarmos sobre algumas atividades. Trazemos um panorama das problematizações surgidas no diálogo estabelecido com a professora Carla sobre uma dessas atividades (**Figura 2**).



## Figura 2 – Atividade de pontuação

### 1. Leia o texto.

"Lá vão eles com seus carros vermelhos são bombeiros também chamados soldados de fogo Eles vão apagar um incêndio Quando chegam ao lugar do incêndio os bombeiros ligam as mangueiras ao hidrante e usam também carro-bomba Eles são muito corajosos arriscam a própria vida pois enfrentam o fogo para poder dominá-lo Muitas pessoas são gratas aos bombeiros por eles terem protegido suas vidas e suas casas".

Nair Starling

### 2. Separe-o em três parágrafos, usando barras.

### 3. Copie-o, em seu caderno, com capricho, pontuando-o e fazendo os parágrafos corretamente.

**Fonte:** dados da pesquisa

Carla explicitou que seu objetivo era que as crianças aprendessem que frases terminam com ponto-final e se iniciam com letras maiúsculas. Entretanto, em que medida um texto sem os sinais de pontuação, mantendo as letras maiúsculas e com o enunciado “copie pontuando-o” propicia o aprendizado proposto? Será que a criança identificaria a letra maiúscula e colocaria a pontuação sem sequer ler o texto? Qual aprendizado a criança levaria para o momento de produção de um texto, em que as letras maiúsculas não estão sinalizadas e no qual ela deve decidir onde colocar a pontuação? Avaliamos que seria potente apresentar o texto com todas as letras minúsculas a fim de propiciar o processo mental de ler, de identificar os sentidos postos e, com essa reflexão, pontuar. Afinal, conceitualmente a pontuação é um recurso de coesão e coerência do texto escrito que está a serviço da compreensão do leitor; assim, é importante criar “estratégias para transformar a pontuação em algo ‘observável’ para a criança” por meio da exploração de sua função em diferentes textos (SILVA; BRANDÃO, 2007, p. 123).

Colocar as atividades em diálogo revelou-se potente enquanto possibilidade de reflexão sobre a prática e quiçá reconfiguração de saberes. Nessa perspectiva, a compreensão construída converge com Sacristán (1995) no tocante à importância da aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática sem desvalorizar a relevância dos contributos teóricos. Em outras palavras, a teoria informando e transformando a prática “ao informar e transformar as formas como se experimenta e se entende a prática” (*Ibidem*, p. 84).

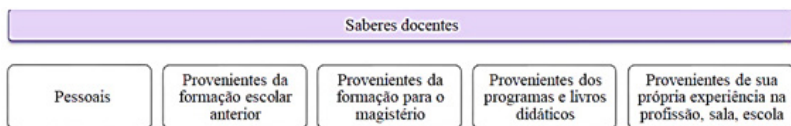
Enfim, percebe-se nas narrativas sobre as atividades impressas que cada professora construiu determinado conjunto de saberes, e cada uma desenha sua prática de uma maneira, tendo em vista os saberes construídos.

### Saberes docentes

Em relação aos saberes docentes, constata-se que há um pluralismo epistemológico (TARDIF, 2014). Na seção anterior, citamos o conhecimento pedagógico do conteúdo, que faz parte da tipologia de Shulman (2014), baseada nos conhecimentos necessários para o ensino, a qual nomeia como *categorias da base do conhecimento docente*. Essa tipologia também inclui os conhecimentos pedagógico geral; do conteúdo; do currículo; dos alunos; dos contextos educacionais; e dos fins, propósitos e valores da Educação. Outros/as autores/as, partindo de perspectivas diversas, apresentam outras categorizações.

Tardif (2014) constrói uma tipologia a partir da origem social dos saberes (Figura 3). Essa tipologia dialoga com os elementos sinalizados pelas professoras, que em diversos momentos narram vivências que contribuíram para a construção de seus saberes docentes. É importante ressaltar que o autor trabalha com o sentido amplo de saber, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes; perspectiva adotada nesta pesquisa.

**Figura 3** – Tipologia dos saberes docentes: Tardif



**Fonte:** Tardif (2014, p. 63)

Nos excertos a seguir, observa-se que os saberes docentes estão, “de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.” (*Ibidem*, p. 64).

Considero que meu posicionamento enquanto professora, hoje, se dá pelas influências das minhas primeiras professoras, dos professores que tive contato nos estágios, os já inseridos na escola, a coordenadora que me acolheu com tanto carinho e apoio, pelo longo tempo em contato com famílias carentes em vulnerabilidade na questão da saúde<sup>5</sup>. Considero ter apurado um olhar mais humano, até mesmo pela minha relação familiar, com base sólida, sempre pronta a me ajudar (Professora Ana Paula).

Início de carreira é como experimentar receitas. Aos poucos vamos acrescentando ingredientes que nos chegam por meio das trocas de experiências entre os colegas de trabalho, cursos de capacitação e outras formas de formação em serviço, elementos que vão construindo nossa identidade profissional. Nossa formação inicial é apenas o pano de fundo (Professora Brisa).

Cada professora, ao longo de suas trajetórias, que diferem tanto em relação ao tempo de atuação nas escolas quanto nas vivências pessoais e profissionais, construiu uma configuração particular de saberes. Algumas singularidades dessa configuração foram colocadas em debate na pesquisa no intuito de responder ao questionamento “qual(is) sentido(os) permeia(m) a história de cada uma das professoras?” Nesse movimento, identificávamos também algumas regularidades, alguns elementos comuns partilhados pelas professoras e potentes para a discussão no campo da Didática.

Nas narrativas, as professoras sinalizam que seus saberes advêm das experiências pessoais e profissionais, da socialização profissional, da tradição pedagógica, da formação escolar anterior, da formação profissional inicial e continuada, dos programas e livros didáticos. São, portanto, plurais, heterogêneos e de naturezas diversas (TARDIF, 2014). Salientamos que esses saberes, advindos de diversas fontes, são integrados não por uma lógica aditiva, mas de forma compósita, em que um transforma o outro (ROLDÃO, 2007). Ademais, a construção dos saberes se dá ao longo da trajetória, uma construção contínua e provisória, como reflete Carla: “todo dia, ano ou a cada turma forma-se um novo professor”.

---

5 Sua primeira profissão foi Agente Comunitário de Saúde.

Percebe-se que os saberes docentes fundamentam/informam a ação de ensinar, ação em que as atividades têm seu lugar operativo; e esses saberes são mantidos ou reconfigurados pela reflexão dessa ação. Nessa perspectiva, a experiência docente aparece em destaque enquanto uma fonte de saber.

A atividade foi muito divertida e proporcionou uma forma diferente de exercitar o conteúdo. Essa atividade vai continuar fazendo parte do meu repertório (Prof<sup>a</sup>. Ana Paula).

Eu venho me formando como professora porque tem coisas que você aprende e pensa: “com a próxima turma não vou fazer assim.” [...] Trabalhei com contos de suspense, fiz jornal, conversei até sobre os contos, e na hora de escrever, eles fizeram bem melhor do que se eu tivesse pegado uma história com uma imagem e falasse “produzam um texto” (Professora Carla).

No excerto anterior, Ana Paula sinaliza que a experiência com determinada atividade levou à manutenção de determinado saber; no caso narrado, uma atividade retirada da internet, envolvendo tabuada e ortografia na perspectiva do ensino por repetição. Já Carla nos revela que a experiência na ação de ensinar pode modificar a composição dos saberes docentes, que práticas passadas podem não ser mais validadas, sendo reconfiguradas.

É mister enfatizar que as narrativas convergem com a compreensão de que a experiência docente é uma fonte primordial de saberes e possui uma centralidade em sua composição. Nessa perspectiva, o saber experiencial é um saber que “transversaliza-se ante aos demais saberes docentes, seja pela experiência da aquisição do saber, bem como pela experiência vivida quando da sua utilização” (NETO; COSTA, 2016, p. 90-91).

Na pesquisa, além dos saberes advindos da experiência refletimos sobre outras fontes dos saberes construídos pelas professoras e evidenciados nas narrativas, compreendendo os processos individuais e coletivos que propiciaram essa construção, assim como a problematização das possibilidades formativas dessas fontes. Nesta seção trazemos um recorte dessa discussão.

Tenho uma lembrança de uma professora da 5ª série que chegava pra gente, no dia que a gente não estava muito bem: “o que que tá acontecendo?”. Isso muitas vezes me ajudou, saber que alguém se preocupava comigo, alguém que estava prestando atenção se eu estou bem ou não. Eu tento fazer com meus alunos a mesma coisa, pois foi algo que teve muita importância pra mim. Tento ajudá-los de alguma forma (Professora Ana Paula).

Lembro-me que no tempo que eu estudava, a tabuada deveria ser decorada no 3º ano do EF. Presenciei colegas sendo castigados por não conseguirem recitar a tabuada para a professora, como: ficar sem recreio ou deixar de participar do famoso piquenique de final de ano, copiar a tabuada 20, 30, 40 vezes, dentre outros. O medo da régua que a professora usava era grande. Enquanto ia perguntando, batia a régua na mesa e indicava alguém para responder a tabuada. Eu morria de medo daquela batida de régua. Acho que isso fez com que eu decorasse a tabuada todinha. Nunca mais esqueci um resultado sequer. Lembranças como essas me fazem refletir sobre a minha postura enquanto professora, que em muitos momentos no início da minha trajetória profissional reproduzi, sim, algumas atitudes como as daquele tempo (Professora Brisa).

Observa-se nos excertos anteriores que as professoras trazem elementos que convergem com Tardif (2014) no tocante ao fato de que as experiências anteriores à formação profissional constituem-se como fonte de saberes. Ana Paula rememora a interação com uma professora, “alguém se preocupava comigo”; essa vivência escolar integrou-se como um saber que ela mobiliza ao interagir com os/as estudantes, “tento fazer [...] a mesma coisa”. Brisa também traz uma recordação de seu tempo de estudante e sinaliza, por um lado, que essas vivências compuseram seu saber, “em muitos momentos no início da minha trajetória profissional reproduzi, sim, algumas atitudes como as daquele tempo”. Por outro lado, revela que essas vivências e seu caráter de naturalização foram ressignificados ao longo da trajetória por meio dos processos formativos vivenciados, como observa-se no excerto a seguir:

O grupo ia crescendo nas discussões pedagógicas e cada vez mais eu ia me fortalecendo a partir das reflexões provocadas em cada encontro. [...] Devo parte de minha formação a essa escola. Estar junto desse grupo foi fundamental para o meu crescimento profissional. Muito se investiu na formação docente naquele período. Nós, que fizemos parte daquele momento, ganhamos muito no que diz respeito à formação continuada (Professora Brisa).

Brisa se refere ao período de vigência da Escola Plural<sup>6</sup>, especificamente sobre a forma como sua implantação e desenvolvimento foi acompanhada por meio de formações continuadas, ofertadas tanto pelo poder público quanto pela direção da escola. Percebe-se o amadurecimento docente em relação à reflexão pedagógica propiciada por momentos formativos coletivos quando organizados de forma sistemática, com intencionalidade e fundamentação teórica. É a instituição escolar potencializando, via formação continuada, a construção/reconfiguração dos saberes docentes.

Salientamos que Gauthier *et al.* (2013) e Tardif (2014) convergem no tocante aos saberes pessoais e da formação escolar anterior enquanto fonte dos saberes docentes. Os estudos de Gauthier *et al.* (2013, p. 32) indicam que os/as docentes constroem representações sociais a respeito da escola, da ação de ensinar desde a infância; sinalizam que herdamos um modelo de escola do século XVII que “povoa não somente as nossas recordações da infância, mas também uma boa parte do cotidiano das escolas atuais. [...] Cada um tem uma representação de escola que o determina antes mesmo de ter frequentado um curso de formação de professores”. O autor nomeia essas representações como *saberes da tradição pedagógica*.

Dou mais atividade no quadro, principalmente matemática, que é muita conta. [...] Eu precisava só da divisão e da multiplicação; poderia ter tampado o desenho e colocado mais operações, mas deixei pra eles colorirem. [...] Sempre

---

<sup>6</sup> Proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte implementada em 1995 em todas as escolas do município, gerando mudanças pedagógicas e administrativas, dentre elas: a organização do Ensino Fundamental em ciclos de aprendizagem; a gestão democrática; a reorganização de tempos e espaços de aprendizagem.

quando vou ler um texto, eu falo “Observem minha leitura, quando tem uma vírgula eu respiro, a gente dá uma pausa, não é ler direto”. [...] Água mole em pedra dura tanto bate até que fura. De tanto eu falar com eles, quase todo dia, até respondem em coral “início de frase com letra maiúscula (Professora Carla).

Os excertos acima não têm a pretensão de abarcar a gama de saberes da tradição pedagógica, todavia sinalizam seu caráter de naturalização. Para Gauthier *et al.* (*Ibidem*, p. 32) o saber da tradição pedagógica “apresenta muitas fraquezas, pois pode comportar inúmeros erros”. Entretanto, é “mais forte do que se poderia imaginar à primeira vista, [...] serve de molde para guiar os comportamentos dos professores”.

As narrativas sinalizam que além da experiência vivida anteriormente à formação profissional, os saberes da tradição podem ser construídos, reproduzidos e naturalizados nas experiências já no exercício da docência. “Acho que a gente aprende muito com os colegas. Eu acho que o colega é primordial dentro de uma escola”. Com essa fala, Carla resume a constatação de que a socialização profissional tem um lugar de destaque na construção dos saberes. Nesse sentido, Ana Paula destaca: “Na escola a gente não tem encontro semanal organizado [...] conversamos por WhatsApp: ‘vamos trabalhar isso?’”. A troca entre os pares, que acontece mesmo quando não oportunizada institucionalmente, pode propiciar a reprodução dos saberes da tradição. Entretanto, é importante ressaltar que a socialização profissional também tem um importante potencial formativo. Por que não ressignificá-la em uma perspectiva voltada à ação reflexiva?

A gente sai com muita teoria da universidade, e a escola exige muita prática. Você tem que saber a teoria, sim, por exemplo, na psicogênese da alfabetização você tem que saber classificar o aluno, principalmente se você estiver lá na alfabetização e mesmo depois, porque a gente pega meninos que não estão alfabetizados no 2º ciclo. Na universidade você aprende a teoria, mas o que você vai fazer? Você sabe que o menino não está alfabetizado no 2º ci-

clo, o que você tem que fazer? A resposta vem com a prática, você só vai saber o que tem que ser feito com a formação diária, formação prática com outros colegas. [...] Essa prática você aprende mesmo com o colega. Nem sei se a universidade tem a obrigação de ensinar isso (Professora Carla).

A pós-graduação em Educação Ambiental que fiz trouxe muita contribuição pra minha prática, conhecimentos que eu não tinha sobre o conteúdo e também sobre a maneira de desenvolver alguns projetos. Vejo isso na minha prática, esse ano, em ciências, eu não uso a atividade do jeitinho que encontro na internet, eu pego a ideia e monto, penso no objetivo na forma como atingir o objetivo. Já com língua portuguesa e matemática pensava “tenho que trabalhar tal coisa”, buscava atividades e não pensava se a atividade ia atingir (Professora Ana Paula).

Os excertos anteriores ilustram outro elemento sinalizado pelas professoras na globalidade de suas narrativas, a relação entre a formação institucionalizada e os saberes docentes. Ante ao exposto até o momento, qual o lugar da experiência, tão primordial no cotidiano docente, nas propostas formativas? Como as propostas formativas podem contribuir com a problematização das limitações da tradição pedagógica?

No tocante às formações, as professoras ora criticam seu caráter teórico e sua falta de aplicabilidade na prática, ora reconhecem sua importância para a ação de ensinar. Nessa perspectiva, Carr *apud* Franco (2016, p. 543) nos apresenta uma reflexão importante: “nem a teoria, nem a prática tem anterioridade, cada uma modifica e revisa continuamente a outra”.

Por fim, ao vivenciarmos esse processo de pesquisa, compreendemos que a abordagem (auto)biográfica apresenta-se como um potente caminho formativo. “Quando escrevemos, trazemos à tona nossas inquietações, nossos medos, nossos desejos, enfim, nosso modo de ver o mundo”, reflete Brisa. Já para Carla, “depois disso que estou fazendo, participar desta pesquisa, passei a usar menos atividades impressas. Depois que comecei a escrever, pensei mais,



vi que esses relatos foram ricos, pois foi uma oportunidade de rever práticas.” Nesse sentido, o ato de narrar possibilita a reconstrução de experiências, a reflexão dos percursos de formação e de como os saberes docentes são construídos, integrados, mobilizados, criando um espaço para a compreensão e a reinvenção da ação de ensinar.

### Considerações finais

O caminho trilhado configurou-se como um caminho formativo para a professora-pesquisadora que reconfigurou sua composição de saberes. Ademais, propiciou que esses saberes sejam partilhados, problematizados, validados ou reconfigurados não só pela comunidade acadêmica, mas por toda a comunidade escolar por meio do recurso educativo.

Pelo viés da Didática e da Pesquisa (auto)biográfica, campos do conhecimento enfatizados neste capítulo, ao refletir sobre a relação entre os processos de construção de saberes docentes e de elaboração de atividades impressas a partir das narrativas de professoras, a pesquisa evidenciou que a composição dos saberes de cada professor/a fundamenta suas escolhas em relação às atividades impressas, que embora não representem a totalidade do ensino, são parte desse processo. As atividades impressas, por vezes, são compreendidas como sinônimo de ensino, reduzindo a complexidade da ação de ensinar. Como parte operativa do ensino, articulam-se a outras dimensões, como as relacionadas aos sujeitos, intencionalidades e estratégias. Nesse sentido, compreende-se que a tomada de decisões do/as professores/as no processo de elaboração das atividades assume desenhos diferentes conforme a composição singular dos saberes construídos. Assim, preocupar-se com os saberes docentes é preocupar-se com o desenvolvimento do processo de ensino.

A composição dos saberes docentes é construída ao longo da trajetória pessoal e profissional, portanto é provisória, continuamente reconfigurada. São saberes plurais e heterogêneos, pois advindos de diversas fontes. Conclui-se que são integrados não por uma lógica aditiva; um transforma o outro de forma compósita. Esse contínuo processo de construção de saberes é um processo formativo, cujas aprendizagens são organizadas numa lógica narrativa. Dessa forma, é importante a oportunidade de revisitar

narrativamente as trajetórias docentes, visibilizar os processos de construção e mobilização dos saberes, enfim, dar centralidade à experiência enquanto fonte de saber.

Fonte de saber a experiência docente já o é, entretanto a falta da reflexividade pode levar a um processo de reprodução e naturalização dos saberes da tradição, gerando limitações para o ensino. Nesse sentido, evidencia-se que os construtos teóricos são importantes na composição dos saberes docentes. Entretanto, a relação entre teoria e prática não deve ser aplicacionista, mas uma relação em que uma modifica e transforma a outra. Assim, importante se faz problematizar o lugar que os “saberes da experiência” ocupam no conhecimento produzido pelas Ciências da Educação, fonte das propostas formativas. É fundamental que sejam refletidos, ressignificados e legitimados.

Por fim, compreendemos que esta pesquisa, ao revisitar temas do campo da Didática, como saberes docentes e direcionar o olhar para discussões menos evidenciadas, como as atividades impressas, possibilita problematizações, debates e produção de conhecimento. Além disso, aguça o olhar investigativo no intuito de aprofundar questões surgidas, como, por exemplo, o papel dos sites de busca na elaboração de atividades e na composição dos saberes docentes, ou a utilização de imagens presentes nas atividades nem sempre com finalidade de ensino e que podem propiciar a reprodução de discriminações, discussão fundamental para o campo da Didática nesse contexto sócio-histórico.

## Referências

- BOLÍVAR, A. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. da C. **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; Salvador: EDU-NEB; Porto Alegre: EdIPUCRS, 2012. p. 27-69. (Tomo I).
- DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/275/27524689002.pdf>. Acesso em: 31 maio 2018.

FARIA, J. B. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa:** experiências de formação de sujeitos em imersão docente. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

FRANCO, M. A. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3392/3127> Acesso em: 29 abr. 2018.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

NETO, V. P. B.; COSTA, M. da C. Saberes Docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 22, n. 2, p. 76-99, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/110269>. Acesso em: 07 set. 2019.

RICOUER, P. **Teoria da interpretação.** Rio de Janeiro: Edições 70, 1976.

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

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2019.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SCHÜTZ, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WEL- LER, W. & PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação:** Teoria e Prática. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 210-222.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec Nova série**, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014, . Disponível em: <http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 17 out. 2019.

SILVA, C. S.; BRANDÃO, A. C. P. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da pontuação. In: MORAIS, A. G. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 121-139.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>. Acesso em: 12 jun. 2018.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

## 4

# Projetos interdisciplinares para o ensino de química no ensino médio: qual a possibilidade?

Gabrielle Cristina Moreira Barbosa  
Carmem Lúcia Eiterer

### Introdução

A interdisciplinaridade é uma temática que há mais de cinco décadas interroga a educação brasileira. É corriqueira a sua presença nos documentos que regularizam a educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos brasileiros; da Educação Infantil ao Ensino Médio, incluindo a EJA. Percebemos na nova Base Nacional Comum Curricular, que a partir de agora trataremos por BNCC, que tanto as ciências humanas quanto as chamadas ciências naturais caminham para um contexto interdisciplinar. A química, a física e a biologia são disciplinas que compõem um dos blocos nesse novo desenho, desde o Ensino Fundamental, permeando todos os anos, estruturando-se gradativamente no contexto escolar de forma interdisciplinar. Mas o que se entende por interdisciplinar na escola?

Pensando no fato de que o conceito de interdisciplinaridade atravessou décadas até os dias atuais e na circunstância de que se faz presente desde então nos documentos norteadores da educação brasileira, torna-se necessária a sua discussão tanto no plano epistemológico como no prático no contexto escolar. Em pesquisas já realizadas, os autores evidenciam que essa prática ainda não se faz presente no cotidiano escolar de muitos docentes, e que muitos desses profissionais encontram dificuldade tanto no que diz respeito ao entendimento dela quanto em relação a seu fazer na esfera da Educação Básica.

Este estudo que aqui apresentamos buscou investigar o ensino de química e a presença da prática pedagógica interdisciplinar nas escolas públicas estaduais da cidade de Santa Luzia, em Minas Gerais. Entendemos que a revisão dos fundamentos do conceito de interdisciplinaridade é indispensável no sentido de promover condições para o seu entendimento, e se constitui em uma oportunidade de repensar as formas de se abordar os conteúdos disciplinares e de construir os currículos escolares.

Considerando então que buscamos estabelecer um diálogo sobre o ensino regular de química no Ensino Médio, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo, nos termos de um estudo de caso, com a participação de professores de química de algumas escolas públicas estaduais da cidade de Santa Luzia. Elegemos como instrumentos para a produção dos dados de pesquisa a observação da prática na sala de aula, a realização de entrevistas, a aplicação de um questionário e a realização de grupos de trabalho e de discussão que trataremos a partir daqui por GTD.

Os GTDs se pautaram na análise de projetos interdisciplinares no ensino de química, tendo por referência o Currículo Comum de Minas Gerais (CBC Química) e as Orientações Nacionais Curriculares para o ensino desse conteúdo. Dessa forma, buscamos uma reflexão sobre a prática interdisciplinar no ensino de química partindo dos seguintes questionamentos: como essa prática se constitui no cenário educacional atual? Quais são as características do trabalho interdisciplinar no ensino de química? Quais os limites e possibilidades desse trabalho? Quais são os desafios para o trabalho interdisciplinar no ensino de química dentro de uma escola da rede pública estadual?

### **Entre epistemologia e prática pedagógica**

O conceito de interdisciplinaridade vem sendo tecido por vários autores ao longo das décadas, sempre conservando a defesa de uma posição em torno da não fragmentação do conhecimento humano. Jantsch e Bianchetti (1994), tratando da dimensão epistemológica, defendem a interdisciplinaridade como um princípio mediador entre as diferentes áreas de conhecimento, que torna criativo o processo de produção do saber. Os autores afirmam o

seguinte: “A interdisciplinaridade é o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão de seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade.” (*Ibidem*, p. 14).

Entretanto, Pombo (2003) afirma que embora muitos teóricos busquem alcançar uma definição para o conceito de interdisciplinaridade, não se chegou a um consenso. Especialmente sobre a prática pedagógica, observa:

Não existe, de fato, qualquer consenso. Ninguém sabe de fato o que é a interdisciplinaridade, o que identifica as práticas ditas interdisciplinares, qual a fronteira exata a partir da qual uma determinada experiência de ensino pode ser dita interdisciplinar, e não multidisciplinar, pluridisciplinar, ou transdisciplinar (*Ibidem*, p. 5).

Assim, embora não exista uma limitação conceitual bem definida, há um consenso acerca de que a interdisciplinaridade se constitui na integração dos conhecimentos produzidos nas diversas áreas, proporcionando o alcance de um conhecimento mais amplo, mais inteiro e integrado. E diversos autores afirmam que a interdisciplinaridade na escola surge a partir da necessidade de uma desfragmentação dos conhecimentos disciplinares, o que contribui para um novo olhar sobre o currículo numa nova perspectiva do conhecimento escolar.

Então, nessa perspectiva, a interdisciplinaridade demanda novas posturas profissionais dos docentes em relação ao seu saber e ao seu saber-fazer na sala de aula, pois “a ação interdisciplinar é uma intervenção educativa inovadora” (FAZENDA, 2014) que permite levar a uma prática que depende do conhecimento prévio, comprometimento e abertura ao diálogo dos autores.

Nesse aspecto, chamamos a atenção para uma mudança que se faz necessário instalar na cultura escolar, revendo modelos arraigados que mantêm professores isolados nas suas áreas de competência. A sala de aula tem sido o espaço privilegiado de ação docente, mas também um lugar de solidão no qual ele, sozinho, deve dar conta de solucionar todos os dilemas que se apresentam. Romper

com essa solidão é conquistar uma nova forma de atuar. A referida autora afirma que é necessária uma atitude de cooperação mútua:

Em nível de interdisciplinaridade, ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou, melhor dizendo, um regime de copropriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados. Nesse sentido, pode dizer-se que a interdisciplinaridade depende basicamente de uma atitude. Nela a colaboração de diversas disciplinas conduz a uma “interação”, a uma intersubjetividade como única possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar (*Idem*, 2011, p. 70).

Fazenda nos faz entender, aqui, que a interdisciplinaridade se constitui não somente como uma estratégia de trabalho, mas como uma atitude intersubjetiva, que, portanto, depende da disponibilidade dos docentes para ser realizada. O fazer interdisciplinar depende do relacionamento estabelecido entre diferentes conteúdos das diferentes disciplinas, e sem essa interação não há possibilidade para o trabalho interdisciplinar.

Lenoir (1998) frisa que a interdisciplinaridade escolar trata diretamente das “matérias escolares”, e não das “matérias científicas”. E embora as disciplinas escolares dialoguem com as disciplinas científicas, elas não se igualam, pois não se fundamentam na busca de um mesmo saber, havendo diferenças nas suas finalidades, objetos, aplicações e referenciais. Tratando, então, da interdisciplinaridade nas disciplinas escolares, essa autora afirma que esta tem por finalidades:

[...] o favorecimento da integração de aprendizagens e conhecimentos e a formação de atores sociais. Colocando-se em prática as condições mais apropriadas para suscitar e sustentar o desenvolvimento dos processos integradores e a apropriação dos conhecimentos como produtos cognitivos com os alunos, isso requer uma organização dos conhecimentos escolares sobre os planos curriculares, didáticos e pedagógicos; pelo estabelecimento de ligações entre teoria e prática; [...] (*Ibidem*, p. 52).



A autora aponta que a interdisciplinaridade escolar tem como consequência conduzir o “estabelecimento de ligações de complementariedade entre as matérias escolares” (*Ibidem*, p. 52). A interdisciplinaridade escolar, segundo ela (*Ibidem*), se complementa em três níveis que são a base de sustentação de seu conceito, ou seja, três pilares que equilibram e validam o conceito central da interdisciplinaridade escolar:

- a) o primeiro é a interdisciplinaridade **curricular**, que infere no sentido de organização e integração dos conteúdos que se farão integrantes do trabalho interdisciplinar, de tal forma que não ocorra uma hierarquização dominante. Ou seja, que garanta que todos os conteúdos assumam uma posição de igualdade, complementariedade e interdependência;
- b) o segundo nível é o da interdisciplinaridade **didática**, que é a que articula e garante a consolidação do processo de ensino e aprendizado para a aquisição dos conhecimentos pelos estudantes;
- c) por fim, o terceiro nível, que é a interdisciplinaridade **pedagógica**, assegura o modelo e sua aplicação na prática da interdisciplinaridade didática, ou seja, institui como o segundo nível será colocado em prática, considerando todos os fatores que interferem na prática da interdisciplinaridade didática e a afetam.

Desse modo, o consenso sobre o conceito de interdisciplinaridade no contexto escolar aponta para o estabelecimento de um diálogo entre as disciplinas curriculares, buscando integrar os conhecimentos e ampliar a aprendizagem dos alunos. Os autores concordam que não se trata de um novo conteúdo, mas da integração de dois ou mais ramos de saberes escolares em torno de um mesmo objeto ou fenômeno.

### Breve história do conceito

O termo *interdisciplinaridade* surgiu pela primeira vez em 1937 com o sociólogo Louis Wirtz, que discutiu esse conceito defi-

nindo-o como a qualidade daquilo que é interdisciplinar, entendida por algo que se realiza com o auxílio ou apoio de várias disciplinas.

A interdisciplinaridade começou a ser difundida em meados da década de 1960, tendo como berço a França e a Itália. Nesse período, os estudantes lutavam por uma reforma educacional, e os professores acadêmicos investiram na luta por uma escola na qual o conhecimento não fosse difundido de uma forma tão fragmentada.

No Brasil, a interdisciplinaridade começou a ser difundida também na mesma década, abrangendo dois aspectos: o primeiro referente ao modismo que havia sido gerado pelo uso do vocábulo “interdisciplinaridade” – que contribuiu muito para o empobrecimento dos moldes educacionais do Brasil; e o segundo, o avanço reflexivo sobre a interdisciplinaridade. Segundo Fazenda (2014), somente em 1976 houve a primeira produção significativa para o avanço e sustento da interdisciplinaridade no Brasil, o livro **Interdisciplinaridade e a patologia do saber**, publicado por Hilton Japiassú. Embora tenha sofrido muitas críticas, à época de sua publicação essa obra trouxe, segundo ela, grandes avanços e contribuições para a construção de fundamentações sobre a metodologia interdisciplinar, além de levantar questões relevantes sobre a temática.

Desde seu surgimento, a interdisciplinaridade tornou-se presente nos documentos que norteiam a educação em nosso país. Lück (1994) aponta que:

A ideia de superação da fragmentação do ensino não é nova, afirmam os professores. A concepção do currículo, proposta no final do século passado, já indicava uma preocupação com a fragmentação e procurava oferecer o instrumental conceitual necessário ao estabelecimento da unidade de ensino. A Lei 56962/71, que propunha a integração vertical e horizontal das disciplinas, procurou orientar a superação dessa fragmentação (LÜCK, 1994, p. 86).

Conforme mencionado anteriormente, a interdisciplinaridade é um tema recorrente desde a década de 1960, quando começou a ser difundida amplamente não somente no Brasil, mas em todo contexto mundial. Segundo Fazenda (2012), a interdisciplinaridade passou por três grandes momentos dentro de seu contexto histórico:

- 1970 – busca por uma explicação filosófica: definição de interdisciplinaridade;
- 1980 – busca por uma diretriz sociológica: explicitação metodológica para a interdisciplinaridade;
- 1990 – busca de projeto antropológico: construção teórica da interdisciplinaridade.

## A interdisciplinaridade na perspectiva escolar

Conforme já mencionado aqui, para Lenoir (1998) a interdisciplinaridade escolar trata das matérias escolares. A autora também afirma que a interdisciplinaridade escolar tem como consequência conduzir o “estabelecimento de ligações de complementariedade entre as matérias escolares” (*Ibidem*, p. 52). Enfim, destacamos que não se fala de interdisciplinaridade somente no contexto escolar, mas aqui é exatamente essa face da interdisciplinaridade que nos atrai para a pesquisa.

Segundo Fazenda (2012), trazer a interdisciplinaridade para dentro do contexto escolar, por si só, não garante sua prática efetiva, pois ela depende do autor da ação, do professor. É necessário que este tenha consciência do seu fazer docente, do limiar de “seu eu” e do ser professor. Segundo a autora, algumas características necessitam ser desenvolvidas para a efetiva prática interdisciplinar.

Na mesma direção, tratando de uma Interdisciplinaridade Entre Professores<sup>1</sup> (IEP), Santos, Junior e Bejarano (2010) destacam que a ação interdisciplinar não se restringe a um único professor. Os autores afirmam ainda que para que a interdisciplinaridade se desenvolva são necessárias uma atitude colaborativa e uma interação entre professores com diferentes trajetórias profissionais e conhecimentos:

Assim, professores participantes de um projeto de Interdisciplinaridade (ID) podem ter diferentes histórias de vida que levam a níveis de formação diferentes também. De maneira que não precisamos pensar em uma relação hierárquica de preceptor/discípulo, mas ape-

---

<sup>1</sup> Esta se contrapõe à IDP, Interdisciplinaridade do Professor, quando um mesmo docente busca conectar conhecimentos de distintas áreas do saber.

nas o fato de que há professores em diferentes níveis de desenvolvimento profissional. Quando desenvolvem projetos de ID juntos, aquele mais desenvolvido ajuda o menos desenvolvido. Para nós, trabalhos desenvolvidos em projetos e que apontam para uma IEP podem levar a situações educacionais mais promissoras (*Ibidem*, p. 4).

Citando Fazenda, os autores lembram que os projetos interdisciplinares devem surgir de um professor “que já possui desenvolvida atitude ID e contamina os outros, isolados ou em um grupo” (*Idem*, 2003). Ressaltamos que se propõe aqui uma atitude de cooperação entre os docentes. Os autores também frisam que para que a prática interdisciplinar tenha sucesso, os professores, como é esperado, devem ter domínio dos conteúdos lecionados e disponibilidade para um trabalho em grupo.

### **A interdisciplinaridade e o ensino de química**

É indiscutível que química é um conteúdo curricular, que, por si só, já induz a uma interlocução com as práticas da vida cotidiana dos alunos, uma vez que ela está inserida em todo o universo que os cerca. A sua própria constituição enquanto seres vivos, os fenômenos observados no seu dia a dia, os materiais de convivência cotidiana, as reações internas e externas aos seus organismos, os alimentos consumidos, enfim, todo o meio no qual os alunos e nós estamos inseridos constitui-se de matéria, e a química é a ciência que se destina ao estudo da matéria e suas interações.

Dessa forma, a química assume um papel primordial no campo científico, pois nos auxilia na compreensão do mundo que nos cerca e dos mais variados fenômenos, estando manifesta nas mais diferentes áreas e esferas da vida social.

A Química está na base do desenvolvimento econômico e tecnológico, da siderurgia à indústria da informática, das artes à construção civil, da agricultura à indústria aeroespacial, assim, não há área ou setor que não utilize em seus processos ou produtos os conhecimentos oriundos da Química (ABIQUIM, 2010).

No entanto, há quase duas décadas Mortimer (1999) já afirmava que o ensino de química era tratado de forma engessada, muitas vezes descontextualizado, relacionado a uma prática desatualizada, na forma de repetição de pequenos rituais.

Nosso ensino de química tradicional é fruto, na maioria das vezes, de um processo histórico de repetição de fórmulas que são bem-sucedidas do ponto de vista didático – fazer com que o aluno aprenda alguns procedimentos relacionados à química, transformando a disciplina num manejo de pequenos rituais (*Ibidem*, p. 222).

Hoje percebe-se uma busca nos livros didáticos de contextualização do conteúdo de química, bem como a interlocução com práticas cotidianas; porém, ainda se mantém forte na sala de aula, nas escolas, a questão da repetição de fórmulas e o manejo de pequenos rituais no ensino, como descrito por Mortimer (1999). De fato, consideramos a interlocução do conteúdo de química com o mundo e as outras ciências como inevitável, desde sua concepção enquanto disciplina; portanto, não existe para nós a possibilidade de pensar a química de forma isolada, o que, por si só, já nos levaria a uma contextualização interdisciplinar.

Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, a orientação que nos propunha refletir sobre o ensino de química defendia a seguinte perspectiva:

Há, assim, a necessidade de superar o atual ensino praticado, proporcionando o acesso a conhecimentos químicos que permitam a “construção de uma visão de mundo mais articulada e menos fragmentada, contribuindo para que o indivíduo se veja como participante de um mundo em constante transformação” (BRASIL, 1999, p. 241).

Ainda sobre a relevância do ensino de química para a cidadania, dentro de uma perspectiva de ensino relacionada ao contexto sociocultural, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) reforçam:

A química pode ser um instrumento da formação humana que amplia os horizontes culturais e a autonomia no exercício da cidadania, se o conhecimento químico for promovido como um dos meios de interpretar o mundo e intervir na realidade, se for apresentado como ciência, com seus conceitos, métodos e linguagens próprios, e como construção histórica, relacionada ao desenvolvimento tecnológico e aos aspectos da vida em sociedade (BRASIL, 2002, p. 87).

O estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria Estadual de Educação, baseando-se nos documentos nacionais, estruturou o Conteúdo Básico Curricular (CBC), que busca a organização e orientação para o ensino dos conteúdos curriculares nesse estado. Nesse contexto, o CBC Química também menciona em sua estrutura a importância da prática interdisciplinar para o conteúdo de química, alertando, contudo, para que essa prática interdisciplinar não leve à perda da especificidade do conteúdo de química: “[...] Portanto, a opção apresentada para o ensino é a de favorecer uma abordagem interdisciplinar e contextualizada, cuidando para que a química não perca sua especificidade [...]” (MINAS GERAIS, 2008, p. 15). O CBC para o ensino de química orienta que:

O ensino da química, como uma das disciplinas da área “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias”, tem a responsabilidade de promover um programa conceitual adequado para atender às diferentes necessidades de indivíduos ou de grupos, promovendo também situações favoráveis à superação de prováveis dificuldades em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos (*Ibidem*, p. 12).

Ainda, o Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, contextualiza e conecta os conteúdos disciplinares em blocos organizados por áreas de conhecimento, conforme orienta a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), trazendo questões de caráter contextualizado e interdisciplinar. A química, a física e a biologia compõem o bloco das ciências da natureza, sendo que é estabelecido um diálogo entre esses conteúdos em uma parte relevante das questões.

## Sobre a pesquisa

Como dissemos, a pesquisa buscou professores de química da rede pública de Santa Luzia/MG atuando em escolas estaduais no ensino regular. Os instrumentos utilizados para a produção dos dados no campo empírico foram: observação da prática (de um professor), entrevistas semiestruturadas, a aplicação de um questionário e a realização de Grupos de Discussão (GDs). Esses grupos de professores<sup>2</sup> possuem as seguintes características: com faixa etária entre 29 e 40 anos, com experiência de quatro a nove anos de trabalho em sala de aula, sendo dois docentes efetivos e dois designados:

**Tabela 1:** caracterizando o grupo de colaboradores

Nome	Idade	Formação acadêmica	Complementar	Tempo em sala de aula	Situação na escola
Ana	40	Graduação: em zootecnia e licenciatura em ciências biológicas e química	Não	8 anos	Professora designada
Beatriz	29	Graduação: farmácia e licenciatura em química	Metodologia do ensino de química	4 anos	Professora designada
Maria	30	Graduação: engenharia de alimentos e licenciatura em química	Não	6 anos	Professora efetiva
Clara	31	Graduação: química ambiental e licenciatura em química	Não	9 anos	Professora efetiva

**Fonte:** Barbosa (2019)

<sup>2</sup> Os dados da tabela foram obtidos durante a realização dos grupos de discussão e, por esse motivo, o professor João não é mencionado nela. A última coluna corresponde a um dado obtido durante a etapa de entrevistas.

Iniciamos com a **entrevista** realizada com os professores colaboradores dessa pesquisa e demos seguimento com a **observação** da prática de um deles, com o objetivo de investigar a presença da abordagem interdisciplinar. Outro objetivo nessas duas etapas da pesquisa foi entender a percepção desses professores acerca de sua prática e seu conhecimento prévio sobre a abordagem interdisciplinar. A terceira e quarta etapa consistiram na aplicação de um **questionário** e na realização dos três **Grupos de Discussão** (GDs), com o objetivo de discutir mais profundamente sobre o ensino de química na abordagem interdisciplinar. Outro enfoque durante os GDs foi a apresentação e discussão de dois projetos interdisciplinares para o ensino de química, de autoria da pesquisadora e já executados anteriormente nas escolas onde atua.

Os GDs se desenvolvem em três encontros, sendo o primeiro destinado à discussão do questionário, que trouxe como abordagem central os currículos escolares, a BNCC 2018 e o CBC Química, e a reflexão acerca da abordagem interdisciplinar nas escolas públicas, com enfoque no ensino de química. Os dois outros encontros foram destinados à discussão de dois projetos interdisciplinares, apresentados na forma de sequência didática.

## Resultados

O ensino de química é desafiador, e quanto a isso concordam os professores colaboradores da pesquisa. Embora sejam inúmeros os recursos didáticos disponíveis para o trabalho, citam a desmotivação dos alunos como um fator que torna o trabalho do professor mais complexo. É constante a busca de novas ferramentas por esses profissionais, para que possam auxiliar na desmistificação do ensino de química. Essa foi a principal motivação para o desenvolvimento de dois projetos interdisciplinares por parte desta pesquisadora, que foram objeto de discussão no desenvolvimento desta pesquisa<sup>3</sup>.

Acerca da relação dos estudantes com essa área de conhecimento, segundo a professora Beatriz, colaboradora da pesquisa,

---

3 Ver: BARBOSA, G. C. M. **Projetos interdisciplinares no ensino de química para o ensino médio: o que dizem os professores?** Belo Horizonte: FaE-UFMG (Dissertação de Mestrado) Mestrado Profissional em Educação e Docência, 2019.



os alunos, ao ingressarem no Ensino Médio, já trazem consigo um preconceito que leva à visão negativa sobre a disciplina:

Eu acho que é um pouco disso: o desinteresse, a dificuldade de motivar à química, principalmente por causa do preconceito. Eles já chegam no Ensino Médio com aumento do número de matérias. No Ensino Médio, a química é tratada como a mais difícil [...]. (professora Beatriz).

A professora Maria confirma esse relato, aludindo às dificuldades encontradas por ela no ensino de química:

[...] se eu fosse dividir e classificar as dificuldades enfrentadas no ensino de química, diria que parte delas é estrutural, parte delas é conceitual e curricular, a outra parte é a questão dos recursos. A questão é, sim, conceitual, é muito do que Beatriz falou do que é a química. [...] (professora Maria).

Para iniciarmos as discussões no primeiro GD foi disponibilizado para os professores, virtualmente, um questionário que tinha como objetivo investigar sua percepção sobre o ensino de química e sobre a possibilidade da abordagem interdisciplinar frente à atual estrutura curricular para a disciplina em questão. Durante o grupo, cada item desse questionário foi analisado e discutido com os participantes. Após a transcrição dos áudios e análise criteriosa dos dados, os seguintes fatores foram apontados como limitantes para a realização de projetos:

- a) as avaliações externas conteudistas;
- b) a necessidade de estratégias renovadas de ensino para o ensino de química;
- c) a necessidade de aulas práticas;
- d) o currículo extenso;
- e) a ausência de tempo para o planejamento das aulas “diferenciadas”;
- f) a ausência de políticas de formação continuada dos professores;
- g) o conceito de abordagem interdisciplinar.

Como ensinar química na atualidade? Como implementar as inovações curriculares no ensino de química nas escolas públicas? Há tempo para isso? Essas perguntas foram ressaltadas nos primeiros momentos do GD. Conforme já mencionado, contamos com um arsenal de ferramentas, como projetos, recursos virtuais, laboratório, visitas técnicas e muitas outras, que abrangem as mais diversas estratégias e abordagens para o ensino de química e que muito auxiliam os docentes para promover a transposição da barreira citada nos parágrafos anteriores.

Porém, segundo as professoras o principal fator impeditivo para o uso de recursos diversificados é o **tempo**, pois o currículo da disciplina é muito extenso e é cobrado nas avaliações externas com profundidade. Esse fato, somado à pequena carga horária para o ensino de química, que conta com apenas 16 h/aula mensais, dificulta o trabalho do professor no sentido do preparo do aluno para a vida. Isso exige uma escolha entre flexibilizar o tratamento do currículo ou preparar os alunos para as avaliações externas (trazendo o currículo em toda a sua profundidade e extensão).

As professoras mencionam durante o diálogo que geralmente optam pelo cumprimento do currículo na íntegra, pois a maioria dos estudantes vai prestar o ENEM. Por se tratar de uma avaliação que geralmente se ocupa com a testagem da aprendizagem de forma mais abrangente possível do conteúdo curricular, não restaria às docentes outra alternativa senão ensinar (entendido no sentido tradicional) com a maior riqueza de detalhes possível, não sobrando espaço para abordagens diferenciadas.

Outro fator muito mencionado foi a **formação**, a falta de conhecimento e de preparo dos profissionais para outras possibilidades de abordagem dos conteúdos curriculares, pois eles passaram por uma formação tradicional e encontram dificuldades em ir além dela para a vivência de uma experiência diferente.

É importante ressaltar que ao trazer para o contexto escolar as inovações curriculares, não buscamos o rompimento com as abordagens “tradicionalistas”; acreditamos que é necessário um trabalho paralelo, no sentido de complementariedade da prática docente.

Ainda sobre as inovações curriculares, as professoras entendem que as aulas práticas, que na maioria das vezes ocorrem de

forma esporádica, são relevantes para o ensino de química. Entretanto, muitas escolas não possuem laboratório ou um espaço propício que proporcione segurança para a execução das atividades. Experiências mais simples geralmente são realizadas dentro das salas de aula, mas quando a escola dispõe de um laboratório as possibilidades são ampliadas para o desenvolvimento de trabalhos mais complexos e aprofundados do conteúdo.

Mencionam ainda que os projetos que vierem a ser realizados nas escolas são trabalhados, por vezes, de forma muito superficial, sendo resumidos à condição de “eventos escolares”. Para que uma atividade escolar seja considerada um projeto pedagógico, ela deve possuir um planejamento bem organizado, com seus objetivos de aprendizagem claros. Nesse sentido, as professoras entenderam que nem todo evento realizado nas escolas é, de fato, um projeto pedagógico, e ressaltam que esses projetos mais comuns geralmente resultam empobrecidos no seu conteúdo. Por isso, diante da extensão do currículo de química, acabam por não considerar interessante a inserção desse tipo de projeto como uma estratégia de ensino.

Ressaltamos que os projetos interdisciplinares não devem ser resumidos a “eventos escolares”, pois desse modo se descaracterizam na sua essência. Nesse sentido, Sampaio (2015) afirma que:

Assim sendo, o projeto interdisciplinar envolve docentes e discentes e pressupõe uma postura metodológica para compreender o ensino, a temática, o problema e a solução. Além disso, favorece o diálogo entre os componentes curriculares na perspectiva de contribuir para uma aprendizagem mais significativa e para a construção da autonomia intelectual dos estudantes através da conjugação do ensino com a pesquisa (*Ibidem*, p. 24).

O mesmo autor nos ajuda a compreender o projeto que visa à autonomia intelectual do estudante e, para que assim seja considerado, não pode se distanciar dos componentes curriculares das disciplinas envolvidas; pelo contrário: deve evidenciá-los e proporcionar para os alunos um entendimento mais globalizado dos conteúdos trazidos por eles.

É importante ressaltar que uma fala quase unânime entre os entrevistados aponta que a própria feira de ciências na escola, que deveria se tornar o carro-chefe como possibilidade de um trabalho por meio de projetos interdisciplinares, não acontece dentro dessa perspectiva integrada e muitas vezes não se enquadra nos moldes de um projeto interdisciplinar conforme nos descreve a literatura.

Em relação ao ensino de química, a pesquisa aponta a ausência da abordagem interdisciplinar, embora haja um reconhecimento, no plano do discurso, da sua importância. As razões para tal situam-se em razão destes fatores: ausência de materiais que orientem a abordagem; tempo para elaboração e execução de estratégias de ensino que a contemplem; formação dos professores, que não contribui para as inovações curriculares; e estrutura organizacional do ensino, que não promove a abertura para uma abordagem colaborativa entre os pares.

Destacamos que os professores, de um modo geral, percebem o trabalho interdisciplinar como importante, mas como difícil de se alcançar. É esse o quadro que também descreve Miguez e Barreto após resultados obtidos em sua pesquisa:

Através da pesquisa foi possível verificar que 100% dos docentes acreditam ser de suma importância trabalhar os conteúdos disciplinares de forma interdisciplinar, pois desta forma os alunos podem perceber a interligação entre as disciplinas, além da relevância sobre os temas estudados. No entanto, 64% dos entrevistados dizem que a falta de orientação durante a graduação sobre a prática interdisciplinar é a principal dificuldade para a implantação na sala de aula desta prática pedagógica. Além disso, 25% dizem que a falta de material didático reflete tal dificuldade, e 36% a dificuldade do trabalho em equipe com outras áreas (*Idem*, 2012 p. 1).

Quando falamos sobre a formação continuada dos professores, percebemos que existe uma convergência na fala das participantes, apontando para o fato de que, no sistema público de ensino, não existe empenho tanto por parte da gestão escolar quanto da governamental para que o professor possa se dedicar à continua-

de de seus estudos. Por esse fator, muitos professores se desmotivariam quanto à continuidade de sua formação. Um professor é um profissional em formação constante, e seu processo de construção perpassa todos os momentos de sua carreira. E esta requer tanto da equipe da escola quanto dos órgãos governamentais a mobilização para a formação em serviço.

Nessa etapa também se constatou a dificuldade do trabalho colaborativo, pois, segundo os entrevistados, muitos professores ainda se sentem desmotivados em relação ao trabalho integrado. Outro aspecto relevante é a dificuldade de se reunirem para planejar uma ação que contemple a abordagem interdisciplinar. Esse diálogo acaba se dando nas bordas do tempo de trabalho, nos intervalos, na saída etc. Desse modo, a cultura do trabalho “individualizado” se sobrepõe à abordagem interdisciplinar colaborativa para o ensino de química.

Acreditamos que a possibilidade do trabalho interdisciplinar individual existe desde que o professor tenha uma bagagem teórica suficiente para a sua realização. Em nosso grupo de pesquisa, três professoras possuíam formação multidisciplinar. A professora Ana<sup>4</sup>, por exemplo, é graduada em ciências biológicas e química. Desse modo, ao realizar uma abordagem interdisciplinar em sala de aula que envolva as duas disciplinas, ela o faz com propriedade, segurança e profundidade, pois tem domínio sobre as duas ciências.

Todavia, durante o planejamento de uma atividade interdisciplinar a troca de experiência entre os pares é intensa quando existe sua abertura para a atitude colaborativa. Desse modo, acreditamos que a ação conjunta é enriquecedora tanto para os estudantes como para os professores, e quando há a possibilidade de se vivenciar esse tipo de experiência, surge uma grande oportunidade de crescimento profissional. Alguns professores envolvidos na pesquisa relataram que já experienciaram vivências pedagógicas nessa direção, e foram grandes as contribuições para a sua formação profissional.

Outro fator já comprovado que também identificamos em diversas pesquisas realizadas é que cada professor tem uma ideia diferenciada com relação ao que é um trabalho interdisciplinar. Verificamos que concordam apenas no sentido de que deve haver

---

4 Nome fictício conforme acordado em TCLE.

uma relação entre diferentes conteúdos, mas no que tange à forma como essa relação se dá, as falas são divergentes. Alguns dos professores entrevistados apresentaram respostas nas quais apresentavam pouca propriedade em relação ao conceito.

É comum na literatura a compreensão de que se valoriza mais a prática da interdisciplinaridade do que sua implementação. Como afirmam Mozena e Ostermann:

Já com relação aos artigos selecionados que se dedicaram a analisar **concepções de professores e/ou licenciandos** com respeito à interdisciplinaridade (n=6), notamos que são unânimes em apontar que os professores valorizam a interdisciplinaridade, julgam-na importante, mas que na prática não conseguem se distanciar da multidisciplinaridade (AUGUSTO et al., 2004), ou simplesmente não a colocam em prática devido aos problemas envolvidos [...] (*Idem*, 2014, p.192, grifos dos autores).

Sobre a relação da química com outras disciplinas, a pesquisa apontou que ao se estabelecer esse tipo de relação, oportunizou-se que fosse estipulada entre disciplinas que estivessem presentes no mesmo eixo formativo. Vemos, no entanto, que quanto aos projetos apresentados pela pesquisadora, os professores perceberam a possibilidade da relação de um trabalho conjunto com outras disciplinas de eixos diferentes, como geografia, educação física, arte, língua portuguesa, dentre outras, sem que a especificidade de cada uma seja rompida em um diálogo que permite ampliar o conhecimento sobre uma temática, permitindo que o estudante possa compreender os conteúdos estudados a partir de uma relação de complementariedade entre eles.

Entendemos que a abordagem interdisciplinar no ensino de química se faz necessária, pois concilia a teoria, tão exaustiva para os alunos, e a prática, além de promover sua inter-relação com outras disciplinas, facilitando, dessa forma, sua compreensão acerca dos conteúdos disciplinares e dos fenômenos que os cercam.

## Considerações finais

A abordagem interdisciplinar ocorre quando torna possível a inter-relação dos conteúdos de duas ou mais disciplinas em torno de uma temática a partir de uma atitude colaborativa entre os pares. Essa relação não ocorre de forma superficial, ela é estabelecida a partir de um bom planejamento, que, segundo a nossa visão, deve respeitar os limites de cada disciplina, de modo que cada uma não perca a sua especificidade, mas permita uma relação mais complexa, contextualizada e globalizada acerca da temática ou do fenômeno estudado.

Embora não exista um consenso sobre a definição do conceito de interdisciplinaridade, muitos estudos realizados desde a década de 1950 se debruçam em seu entendimento. Acreditamos que se fazem mais necessários na atualidade estudos que identifiquem a compreensão das diversas estratégias que são utilizadas com o objetivo de efetivar a abordagem interdisciplinar e a busquem.

O ensino de química é relatado pelos professores participantes desta pesquisa como uma tarefa complexa, pois se trata de uma disciplina mistificada pelos alunos como difícil, o que geraria um desinteresse pelo aprendizado. Desse modo, o professor está sempre em busca de novas abordagens dos conteúdos. Embora essa seja uma necessidade, nem sempre se efetiva, pois a extensa grade curricular, o curto prazo para cumpri-la e exigências conteudistas das avaliações externas são fatores apontados como aqueles que desmotivam o professor na implementação de inovações curriculares.

Desse modo, faz-se necessária a realização de estudos e pesquisas que proporcionem uma reflexão acerca do ensino de química e a utilização de inovações curriculares, como a abordagem por meio de projetos interdisciplinares. Outra reflexão também muito necessária diz respeito ao investimento na formação acadêmica e continuada dos professores das escolas públicas.

A ausência de práticas interdisciplinares coletivas, embora se valorize discursivamente sua necessidade, é um fator relevante que se destaca nesta pesquisa, além da presença de um conceito um tanto vago acerca do que é um trabalho interdisciplinar, que na maioria das vezes se resume a uma prática multidisciplinar. Isso faz com que reflitamos que mesmo diante de tantas pesquisas rea-

lizadas sobre a temática não houve uma apropriação da abordagem interdisciplinar. Ainda há muito o que pesquisar e descobrir sobre as diferentes formas de abordagem dos conteúdos disciplinares de forma interdisciplinar no contexto escolar.

É válido encerrar este capítulo provocando em cada leitor o desejo por uma experiência interdisciplinar na qual a parceria tanto no planejamento como na execução da estratégia objetive promover uma nova visão sobre a forma de ensinar: “a interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, mas vive-se, exerce-se.” (FAZENDA, 2012, p. 8).

## Referências

ABIQUIM. **Associação Brasileira da Indústria Química e Petroquímica**. Disponível em: [www.abiquim.org.br](http://www.abiquim.org.br). Acesso em: 15 nov. 2010.

BARBOSA, G. C. M. **Projetos interdisciplinares no ensino de química para o ensino médio: o que dizem os professores?** Belo Horizonte: FaE-UFGM (Dissertação de Mestrado) Mestrado Profissional em Educação e Docência, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

FAZENDA, I. C. A. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. **Interdisciplinaridade**: Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade, n. 1, p. 10-23, ago. 2013.

FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979 (2011).



FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012 (2003).

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: Didática, Prática de Ensino e Direitos Humanos? XVII ENDIPE/2014. São Paulo: 2014.

GOVERNO DE MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Química**: proposta curricular. Educação Básica. Belo Horizonte: 2008.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2008.

LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MIGUES V. H; BARRETO, S. S. Interdisciplinaridade: quais as principais dificuldades encontradas pelos professores para a implantação desta prática pedagógica. In: Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química, 34, 2011, Florianópolis. **Resumos**, Florianópolis, Sociedade Brasileira de Química. Disponível em: <http://www.s bq.org.br/34ra/cdrom34ra/resumos/T2780-2.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2020.

MORTIMER, E. F. et al. A proposta curricular de química do Estado de Minas Gerais: fundamentos e pressupostos. **Química Nova**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 273-283, abr. 2000.

MOZENA, E. R.; OSTERMANN, F. Uma Revisão Bibliográfica sobre a interdisciplinaridade no Ensino das Ciências da Natureza. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 185-206, 2014.

POMBO, O. **Cátedra Humanismo Latino Epistemologia da Interdisciplinaridade** - Seminário Internacional Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 12 a 14 de novembro de 2003. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewiTq5b8tuvsAhUKGbkGHTq0Aj4QFjACegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fwww.fep.up.pt%2Fdocentes%2Fcpimenta%2Ftextos%2Fpdf%2Fin>

tComp.pdf&usg=AOvVaw38CkRAKPPbAbfHjTGO9UpY. Acesso em: 2 maio 2019.

SAMPAIO, C. F. **Projetos interdisciplinares**: concepções e práticas de docentes do ensino médio. Lajeado, Centro Universitário Univates (Dissertação de Mestrado), 2015.

SANTOS, J. A. *et al.* A Interdisciplinaridade no Ensino de Química: uma análise dos artigos publicados na revista Química Nova na Escola entre 1995 e 2010. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 8, 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: ABRAPEC, 2011.

# 5

## Narrativas de professores sobre suas experiências docentes na Educação Integral

Michelle Carvalho Soares  
Cláudia Starling

### Introdução

Iniciei minha jornada docente numa escola localizada na região periférica de Contagem/MG e atuei como professora e coordenadora da Educação Integral. As inquietações sobre a minha prática me mobilizaram para realizar minha pesquisa no Promest/UFMG, na Linha Didática e Docência. Percebi que além das experiências vivenciadas na graduação, fui construindo, ao longo da minha trajetória, outros percursos formativos para enfrentar as complexidades do cotidiano escolar.

Tardif (2002) revela que o saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte e persiste através do tempo; assim, são necessários investimentos que reconfigurem ou (re)ssignifiquem essas experiências no processo de formação, criando novos sentidos subjetivos nas ações e dinâmicas relacionais da escola. Para Tardif (2002), é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la na história dos próprios atores. Nesse sentido, as memórias dos docentes em relação à sua trajetória como estudantes estão intimamente ligadas à “temporalidade do saber”, que contempla os saberes adquiridos no contexto da história de vida, que colaborarão na construção dos saberes que terão como docentes. Afirma ainda que os saberes experienciais do início da carreira são “parcialmente uma reativação e uma transformação dos saberes” adquiridos em processos anteriores de sociali-

zação escolar, familiar e universitária. Essa construção de saberes reflete na implementação de rotinas de trabalho e na estruturação das práticas pedagógicas (*Ibidem*, p. 107).

Assim, é a partir da minha trajetória que dialogo com os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a opção metodológica desta pesquisa, ou seja, a pesquisa (auto)biográfica. Ela está atrelada às dimensões formativas e investigativas, articulando-se com a minha trajetória como professora e coordenadora no intuito de justificar meu interesse pela investigação aqui descrita, que versa sobre o trabalho pedagógico no contexto da Educação Integral, pois:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1986, p. 205).

É nessa ação do oleiro na argila do vaso, como sinaliza Benjamin (*Ibidem*), que trago meus mergulhos em um processo de redescoberta e reflexão sobre o trabalho pedagógico no contexto escolar, enfatizando a EI.

A Educação Integral (EI) e o trabalho pedagógico são temas de grande complexidade e abrangência, que podem ser investigados sob vários aspectos, dentre os quais podemos citar as políticas públicas, a legislação educacional e a trajetória histórica. Neste trabalho visamos compreender aspectos referentes às percepções de professores acerca das concepções de EI presentes em suas narrativas.

Ao longo da história, podemos encontrar estudos de vários autores que defenderam conceitos de Educação Integral, com os quais dialogamos neste artigo. Por exemplo, para o filósofo Aristóteles, a educação era responsável por fazer emergir todas as potencialidades humanas; da mesma forma pensavam os educadores que defendiam a necessidade de uma Educação Integral ao longo de

toda a vida. Segundo Coelho (2002), esse modo de ver e de perceber a formação do homem corresponde à natureza do que denominamos de Educação Integral: uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes e conhecimentos.

Nessa direção, conhecer o trabalho realizado nas escolas requer uma percepção da maneira com que os professores realizam o trabalho pedagógico em consonância com uma concepção de Educação Integral mais ampla, e esse é um aspecto relevante para a afirmação dessa política pública, que está impulsionada por projetos e programas indutores da ampliação da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral.

Atualmente, podemos destacar o Programa “Novo Mais Educação” do Ministério da Educação (MEC), implementado em 2016 em substituição ao “Programa Mais Educação”. Este é desenvolvido desde 2007, quando da promulgação da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, no intuito de fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.

Nesse sentido, historicamente, enquanto políticas públicas podemos destacar a importância da promulgação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em 1996, em que se determinou o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral a critério dos sistemas de ensino. Essa nova lei foi um marco importante por conseguir colocar em pauta várias questões pendentes no contexto da Educação Básica, Educação Especial e Profissional, bem como a Lei nº 13.005/2014, que dentre as metas nela contidas, destaca-se a de número seis (6), sobre a Educação Integral, que deverá ser ofertada em 50% das escolas e em pelo menos 25% das matrículas da Educação Básica, até 2024. Percebemos que o processo de constituição e de consolidação da Educação Integral não se faz apenas no campo educacional e filosófico, mas também no campo político.

Ao longo do tempo, várias experiências de implementação da EI foram realizadas e todas elas apresentaram dificuldades, lacunas e interrupções ao longo da história. Compreendemos que os processos de construção das concepções da EI, em cada contexto escolar, sinalizam desafios e também resistência contra o desman-

telamento de políticas públicas que têm como objetivo atender aos estudantes e a toda a comunidade escolar.

Destacamos, assim, a relevância desta discussão sobre a EI e as práticas pedagógicas, uma vez que, historicamente, ela fez parte de momentos importantes da educação brasileira e continua em pauta, mesmo diante das dificuldades que a educação vem enfrentando com o crescimento e a instauração de políticos neoliberais. Reforçamos que para a realização deste trabalho, tornou-se imprescindível ouvir os professores(as) a respeito do trabalho pedagógico desenvolvido no contexto da Educação Integral nas escolas em que atuam.

### **Nosso caminho metodológico**

A metodologia adotada está ancorada na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica como estratégia metodológica, pautada em uma vertente da pesquisa qualitativa (SOUZA, 2004). Essa escolha se deu por reconhecer sua contribuição na pesquisa e na formação docente, pois permite uma melhor compreensão dos processos vividos em vários contextos, evidenciando aspectos fundamentais para discussão da prática pedagógica.

Consideramos preponderante compreender que as narrativas (auto)biográficas evidenciam os aspectos da subjetividade humana e de sua relação com o mundo por meio da interação entre pesquisadora e participantes. Nesse sentido, fizemos a opção por uma abordagem que considera os participantes como parte do processo de construção do conhecimento e protagonistas das relações e ações que foram construídas ao longo da investigação.

Foram realizados 6 (seis) encontros com os oito professores, com duração aproximada de 1 hora, nas escolas em que atuam. Os docentes foram convidados, a partir de mobilizações propostas pela pesquisadora, a escreverem e refletirem sobre suas narrativas rememorando fatos e situações vivenciadas em suas trajetórias. Neste trabalho, serão apresentadas discussões evidenciadas nas narrativas envolvendo as práticas pedagógicas e as concepções sobre a Educação Integral.

Os professores participantes atuam no terceiro ciclo do Ensino Fundamental, em duas escolas municipais em Belo Horizonte

e em Contagem, localizadas no estado de Minas Gerais. Ambas as instituições estão localizadas em regiões de vulnerabilidade social e possuem programas de Educação Integral, sendo que esses programas se iniciaram em 2008 na escola de Belo Horizonte, que participou da pesquisa, e em 2012, na escola de Contagem.

Os oito professores participantes, aqui denominados como Isa (32), Junior (27), Denis (48), Ana (47), Severo (47), Paul (39), Beto (48) e Silvana (38) atuam em diferentes áreas. Isabel atua como professora de ciências biológicas; Júnior, como professor de educação física; Denis, de filosofia; Ana, de história, Severo, de geografia; Silvana, de língua portuguesa, e, por fim, Paul e Beto como professores de história. A escolha dos participantes se deu devido à diversidade de áreas do conhecimento a fim de proporcionar vários olhares e diferentes perspectivas sobre a temática.

As etapas que foram realizadas nas escolas fazem parte do momento o qual denominamos “*Flashes* narrativos: a construção de práticas pedagógicas no contexto da EI”. Essa etapa buscou evidenciar o perfil dos professores, suas concepções em relação à EI, suas memórias, suas vivências e suas experiências enquanto estudantes, bem como a narrativa das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Em cada etapa foram realizadas intervenções por meio de imagens, vídeos, músicas, fotos e objetos a fim de promover a interação entre pesquisadora e docentes.

Deparamo-nos com muitas possibilidades de análise; entretanto, Souza (2014) destaca as contribuições de Poirier *et al.* (1999) sobre as análises interpretativas e compreensivas, e pareceu-nos pertinente caminhar nessa direção. Souza (*Idem*) realiza, em suas análises interpretativas, uma ideia metafórica de uma leitura em três tempos, “considerando o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido” (*Ibidem*, p. 43). O mesmo autor relata os aspectos que considera em cada tempo, a saber: tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; tempo II: Leitura temática – unidades de análise descritivas; e tempo III: Leitura interpretativa compreensiva do corpus (*Ibidem*, p. 79). Seguindo esses passos, no primeiro tempo realizamos a organização e a leitura das narrativas visando construir o perfil dos participantes da pesquisa, para, posteriormente, realizar a leitura cruzada. Em seguida, na etapa de leitura cruzada,

percebemos algumas questões recorrentes aos aspectos da formação inicial dos participantes.

Souza (2014) sintetiza que a leitura analítica e a interpretação temática têm o objetivo de reconstituir representações e agrupamentos, que, nesse sentido, “faz-se pertinente considerar as singularidades de cada história de vida expressa nos textos narrativos [...] a fim de apreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contêm as fontes (auto)biográficas” (*Ibidem*, p. 44). Partindo para a leitura temática, realizamos o agrupamento de unidades de análise para possibilitar a compreensão e a interpretação das narrativas.

No terceiro tempo, na análise interpretativo-compreensiva todo o processo é considerado como fonte para análise. Assim, fez-se imprescindível retomar os textos e os contextos narrativos para uma compreensão mais global do que cada um construiu em seu percurso narrativo, percebendo quais foram os pontos convergentes, divergentes e de tensões. Desse modo, neste artigo abordaremos as análises das narrativas no agrupamento temático referente às práticas pedagógicas.

## **Educação Integral e a prática pedagógica**

Para consolidar as políticas da EI, partimos de uma concepção que torna fundamental a reflexão sobre projetos e práticas pedagógicas dos docentes, bem como a consolidação das concepções da Educação Integral presentes na escola. Destaco aqui as contribuições de Ball (2016) ao dizer que as políticas são formações discursivas: textos, eventos e práticas que dialogam com processos sociais mais amplos de escolaridade. As políticas educacionais se dedicam a um aspecto macro da educação, enquanto os professores fazem política em escala micro em seu contexto de atuação.

Nesse sentido, na tentativa de implementar uma Educação Integral que fosse capaz de observar os indivíduos de uma forma mais holística e global, houve a necessidade de ampliação da jornada escolar, para proporcionar um tempo maior destinado às atividades educativas complementares ao currículo formal. Devemos fazer essa distinção entre tempo integral e Educação Integral, uma



vez que o conceito filosófico de Educação Integral não se resume nem se restringe ao tempo ampliado.

Portanto, podemos afirmar que a Educação Integral não se restringe apenas ao contexto escolar, ela ocorre o tempo todo diante das várias experiências dos sujeitos em diversos momentos de sua vida. Segundo Padilha (2007), a Educação Integral “incorpora, mas não se confunde apenas com horário integral. Isso significa associar o processo educacional a uma concepção de conhecimento e de formação humana que garanta o acesso e a permanência da criança na escola com qualidade sociocultural e socioambiental” (*Idem*, p. 101).

Assim como a concepção de Educação Integral que se apresenta tem vários contornos e nuances, sua estrutura enquanto forma organizacional também, e esta se dará de formas múltiplas e variadas. Cavaliere (2009) evidencia a existência de modelos de organização para realizar a ampliação do tempo escolar em duas vertentes de acordo com a realidade local e governamental: uma que prioriza mudanças no interior das escolas para oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e de professores em turno integral, e outra que articula instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele (CAVALIERE, 2009, p. 51). A autora nomeia um modelo como escola de tempo integral e o outro como aluno em tempo integral:

No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (*Ibidem*, p. 53).

Reiteramos que a Educação Integral não pode ser confundida com escola de tempo integral, pois aquela emerge de uma busca para ressignificar os tempos e os espaços escolares. Restringir a Educação Integral à ampliação do tempo escolar é, no mínimo, um reducionismo conceitual, pois “de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é nesse contexto que a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de ressignificar os tempos e os espaços escolares” (MOLL, 2009, p. 18). Nesse sentido, a autora sinaliza que a ampliação da jornada, ou seja, do tempo na Educação Integral deve auxiliar as escolas a repensar suas práticas pedagógicas, organizando um currículo voltado para concepções de aprendizagem significativas, com a finalidade de agir e atuar concretamente na sociedade (*Ibidem*).

[...] a ampliação da jornada, na perspectiva da Educação Integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo (*Ibidem*, p. 36).

Ao ampliarmos nosso olhar sobre as questões nesse campo, percebemos um visível afastamento da escola regular no que se refere ao redimensionamento do currículo e de seus projetos político-pedagógicos no que concerne às concepções da Educação Integral. No texto “Referência para o debate Nacional da Educação Integral” (2009), as orientações são neste sentido:

[...] o debate sobre a ampliação do tempo de efetivo trabalho escolar não está colocado simplesmente como questão de aumento de tempo na escola nem como espaço de atividades extracurriculares assistencialistas, complementares, mas como condição precíua para que se possa organizar um currículo

lo capaz de integrar os diversos campos de conhecimento e as diversas dimensões formadoras da criança, do pré-adolescente, do adolescente, do jovem e do adulto na contemporaneidade (BRASIL, p. 49).

Para consolidar uma proposta de Educação Integral é necessário ir além do tempo ampliado, buscando-se uma troca de experiência e de saberes que se dá na interação escola/sociedade, escola/território, priorizando a sustentabilidade ambiental, os direitos humanos e a valorização das diferenças. Gadotti (2009, p. 41) defende que a Educação Integral é um princípio pedagógico, segundo o qual o ensino dos conteúdos curriculares não está separado da educação emocional e da formação para a cidadania. Desse modo, é necessário que os profissionais envolvidos na implementação da Educação Integral nas escolas, de um modo geral, tenham a possibilidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas em várias dimensões, na abrangência das ações que almejam a aprendizagem com enfoque nos sujeitos, e não apenas em conteúdos curriculares preestabelecidos.

Nesse sentido, ao ampliarmos nosso olhar sobre as questões nesse campo, encontramos estudos que revelam um visível afastamento da escola regular em relação a um currículo e projetos político-pedagógicos redimensionados em relação às concepções da Educação Integral.

A esse respeito dialogamos com Torres Santomé (1998, p. 125) quando ele afirma que as diferentes áreas do conhecimento deverão se entrelaçar, se complementa e se reforçar mutuamente, para contribuir de modo mais eficaz e significativo com a construção do conhecimento. Nesse sentido, ainda em outras palavras, Arroyo (2011) preza pelo direito que os estudantes têm ao conhecimento curricular, mas evidencia que é essencial que conheçam mais de si mesmos, entendendo esse “saber de si mesmos” como a construção da identidade enquanto sujeitos históricos e protagonistas de seu território.

Ainda em relação ao currículo, Moll (2009) afirma que é necessária uma nova organização do currículo escolar, priorizando a flexibilização, sem torná-lo frágil ou descomprometido com a aprendizagem dos conhecimentos que estruturam os saberes escolares (*Ibidem*, p. 36).

Para o campo em estudo, destacamos a importância das teorias de Moll (2009) e Arroyo (2012), que corroboram a necessidade de existência de pluralidade e flexibilidade das práticas educativas; eles compartilham da ideia de que é a partir da reflexão sobre a práxis que o docente poderá transformar sua prática, proporcionando aos estudantes o direito aos conhecimentos e aos saberes de que necessitam para sua inclusão na sociedade. A esse respeito, Brandão (2012) afirma que a práxis é um pensar dialógico e crítico a respeito de uma realidade na qual a ação reflexiva é transformadora, por meio de processos inacabados (*Ibidem*, p. 61).

Sobre a práxis, Bernard Charlot (2014) explica sua origem em Marx e elucida a compreensão do materialismo dialético e histórico.<sup>1</sup> Charlot (2014) afirma que o trabalho é o fundamento da espécie humana, e essa ideia é essencial por ser a base do materialismo dialético e histórico. Assim, o materialismo de Marx é dialético no sentido de que seu fundamento não é a matéria, mas sim o trabalho pelo qual o homem a transforma numa relação dialética. Nesse sentido, o trabalho muda a natureza e, ao mesmo tempo, o homem. De acordo com Charlot (2014), Marx chamou de práxis esse processo pelo qual o homem transforma a natureza, e, nessa ação, transforma a si mesmo. Esse processo contínuo do homem atuando sobre a natureza ao longo da história lhe confere novas capacidades e conhecimentos, pois

[...] no decorrer da História, a natureza e o homem deixam de ser “naturais” e viram produtos correlativos da práxis humana, isto é, do trabalho do homem. Dialético, o materialismo de Marx é também histórico: é a espécie humana, coletivamente, ao longo da História, que muda a natureza e a própria humanidade (*Ibidem*, p. 28).

---

<sup>1</sup> Criado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), o materialismo histórico-dialético é um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas. Conceitualmente, o termo *materialismo* diz respeito à condição material da existência humana, o termo *histórico* parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo *dialético* tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história (GOMIDE, 2013, p. 126).

Ampliando esse tema no contexto educacional, Freire (2005) afirma que os homens são seres da práxis e os nomeia como seres do “quefazer”. Acrescenta que esse fazer origina-se da ação e da reflexão; assim, se o “quefazer” é práxis, todo fazer do “quefazer” tem uma teoria que necessariamente o ilumina. O “quefazer” é teoria e prática. É reflexão e ação (*Ibidem*, p. 141). Essa dicotomia entre teoria e prática, ação e reflexão perde seu sentido nas palavras de Paulo Freire. O movimento é dialético, é a ação e a reflexão que fazem emergir um novo significado para a ação e a prática pedagógica.

Compreendemos, nesta pesquisa, que teoria e prática caminham juntas, e partilhamos do mesmo pensamento de Pimenta (2005) em relação à ação docente e sua práxis:

Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (*Ibidem*, p. 31).

A essência do trabalho docente requer um agir pedagógico, um trabalho de natureza pedagógica que está posto em um movimento constante de refazer e criar novas formas até alcançar os objetivos propostos. Essa “práxis” ultrapassa os limites teóricos, pois se constitui também na prática cotidiana, reconstruída por meio da reflexão sobre sua própria prática. Nesse sentido, não devemos confundir os conceitos de prática e “práxis”.

Para isso, ao investigar as práticas docentes no contexto da EI adotamos o termo práticas pedagógicas por considerarmos que, segundo Franco (2016), *prática educativa* e *prática pedagógica* também não são sinônimas, pois de acordo com a autora:

A prática educativa pode existir sem o fundamento da prática pedagógica, existirá de forma espontaneísta, fragmentada, às vezes

até produtiva, outras vezes não. Aquilo que transforma uma prática educativa em uma prática compromissada (práxis), intencional, relevante, será o filtro e a ação dos saberes pedagógicos transformados pedagogicamente em conhecimentos (*Ibidem*).

Nessa perspectiva, este estudo dialoga com Veiga (1992), que considera a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos. Assim, todo o contexto sócio-histórico, bem como a subjetividade docente estão implicados em todo o processo de ensino, não havendo possibilidade de uma prática pedagógica descolada da prática social. Partilhamos da concepção de que para a implementação de uma Educação Integral torna-se fundamental a reflexão sobre as práticas pedagógicas dos docentes do Ensino Fundamental, bem como a consolidação das concepções de Educação Integral presentes na escola.

Assim, podemos destacar a variedade de definições sobre as práticas pedagógicas, tal qual o diálogo presente entre essas definições. Retomamos o conceito de prática pedagógica na concepção de Franco (2016), pois este sinaliza que:

As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade, uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (*Ibidem*, p. 542).

Ainda, tomando como base as considerações de Franco (2015) sobre as práticas pedagógicas, podemos destacar as ações que as constituem, que, segundo a autora, vão desde planejar e sistematizar os processos de aprendizagem, visando garantir o ensino de conteúdos fundamentais, como criar mecanismos de mobilização dos saberes dos alunos que foram construídos em outros espaços educativos (*Ibidem*, p. 618).

Franco (2015), no que se refere às práticas pedagógicas, afirma ainda que são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo a favor de uma epistemologia crítico-emancipatória da pedagogia. A autora considera a pedagogia como uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo e crítico do que pode ser a prática educativa. Assim, ela concebe a prática pedagógica como crítica, e não normativa; como práxis, e não treinamento; dialética, e não linear. A teórica reitera que as práticas pedagógicas são como “sustentáculos” à prática docente, e não como armaduras à prática, e devem se constituir num diálogo contínuo entre os sujeitos.

Na mesma direção, Candau (2000) defende a necessidade de reinventar a escola e aborda a complexidade da docência diante do contexto social. Ela afirma que o processo pedagógico é dinâmico e está sempre em reconstrução, de modo que a reflexão sobre tudo o que acontece é imprescindível, principalmente no sentido de sistematizar diferentes práticas educativas.

Pimenta e Lima (2004) apontam um conceito de práticas pedagógicas que se consolida além da sala de aula. Para as autoras são práticas realizadas no coletivo escolar, que compõem um conjunto de atividades materiais orientadas e estruturadas. Também salientam a “efetivação” do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos envolvendo os conteúdos educativos, as habilidades e as posturas científicas, sociais, afetivas e humanas. Essas definições dialogam amplamente com o conceito de Educação Integral, que almeja uma formação mais ampla do sujeito em vários aspectos – cognitivo, social, cultural e emocional –, e circunscreve a aprendizagem num tempo-espaço contínuo de experiências e de saberes.

Entretanto, as práticas pedagógicas, segundo Perrenoud (1993), são compreendidas como o conjunto de atividades conscientes realizadas pelo professor em contexto específico, a sala de aula. Nesse sentido, haveria uma possível contradição no diálogo com a Educação Integral, porém não interpretamos a “sala de aula” de Perrenoud como um espaço físico restrito. Ampliamos o conceito de sala de aula e o compreendemos como espaços de aprendizagem, nos quais a intencionalidade do professor se manifesta com atividades conscientes que visam a um objetivo

educativo. Assim, o trabalho docente é realizado conforme seu planejamento e sua sistematização.

### **Concepções de Educação Integral presentes nas narrativas dos professores: problematizando a prática docente**

Como mencionado, este trabalho se baseia na perspectiva da narrativa (auto)biográfica, que possibilita ao pesquisador colocar-se num processo de escuta e de partilha de conhecimentos e histórias de vida.

Para Souza (2018):

[...] a ampla utilização da pesquisa (auto)biográfica, em diferentes áreas das ciências humanas e da formação, ancora-se em princípios epistemológicos e metodológicos da abordagem qualitativa de pesquisa, implicando em outra lógica para se pensar a formação, mediante a possibilidade de colocar-se em um processo de escuta e de partilha de conhecimentos e histórias sobre o vivido, que revela saberes tácitos ou experienciais, mediante dispositivos de metacognição ou metarreflexão de conhecimentos construídos sobre si e sobre a própria vida-formação-profissão (*Ibidem*, p. 11).

Ao longo do segundo semestre de 2018, durante os 6 (seis) encontros realizados com os 8 (oito) professores foi possível identificar alguns elementos que mais se evidenciaram nas narrativas dos participantes.

Um dos aspectos presentes nas narrativas dos professores diz respeito à concepção de EI, como evidenciada nos trechos a seguir:

Educação Integral, na minha concepção, é um ensino que “enxergue” o estudante em suas dimensões cognitiva, social, espacial e corporal, entre outras. Nessa concepção, os tempos escolares têm de ser maiores, para que a formação seja mais completa, não necessariamente em período integral (Trecho da narrativa [auto]biográfica da professora Silvana, 2018).



A concepção de Educação Integral deve ver o aluno em sua integralidade, o que se confunde com Educação de tempo integral (trecho da narrativa [auto]biográfica da professora Isabel, 2018).

A questão da Educação Integral envolve vários fatores e ela não deve abarcar somente, como alguns pensam, as questões cognitivas. Porque o que se chama de Educação Integral deveria ser uma educação dita normal, porque dentro de uma realidade social econômica em que nós temos uma escola que consegue fornecer um tempo maior para o aluno de convivência na escola, isso é importantíssimo no processo de formação não só do estudante, no aspecto cognitivo, mas do próprio ser humano, porque no ambiente da escola ele vai poder ter acesso ao conhecimento, às artes, ao lazer, à convivência com diferentes pessoas, com diferentes formas de ver o mundo (Trecho da narrativa [auto]biográfica do professor Paul, 2018).

A concepção de EI que tenho é uma educação que tem conexão com todas as áreas dos diversos campos do saber. Seria uma educação que integre o indivíduo com o todo (Trecho da narrativa [auto]biográfica do professor Denis, 2018).

Os trechos dessas narrativas sinalizam uma vertente que concebe a EI como um projeto educativo, que vai além do aumento da jornada escolar. Os professores evidenciam a ideia de educação como algo que ultrapassa o aspecto do conhecimento formal. Em suas palavras, ela possibilita o “acesso ao conhecimento, às artes, ao lazer, à convivência com diferentes pessoas, com diferentes formas de ver o mundo”. Também retomam o sentido de educação integrada a todas as áreas do desenvolvimento humano e conectada a elas, não se restringindo ao aspecto cognitivo.

Outras narrativas abordam a temática da EI na perspectiva do aumento da jornada escolar:

Para mim uma escola de Educação Integral seria aquela em que o aluno ficasse o dia inteiro na escola, parte do horário destinado às matérias do currículo obrigatório e a outra

parte com cursos e oficinas para o enriquecimento pedagógico cultural e profissionalizante, aula de música, circo, informática, ética, direito, constituição, leis trabalhistas, direitos do consumidor e política. Enfim, todo o conteúdo que possa enriquecer o seu currículo e o tornando uma pessoa melhor preparada para o mercado de trabalho e o convívio social. A Educação Integral não está presa somente na escola (Trecho da narrativa [auto]biográfica do professor Severo, 2018).

A Educação Integral faz parte de um movimento em muitos países que visa garantir mais tempo dos alunos na escola (Trecho da narrativa [auto]biográfica do professor Beto, 2018).

Nesse sentido, os professores demonstram a importância da ampliação da jornada escolar como princípio da Educação Integral, porém não avançam na discussão de diferenciar, conceitualmente, a Educação Integral do tempo integral ampliando essa concepção. Avaliam que por meio da ampliação do tempo novas oportunidades educativas se constituem.

Em relação ao trecho de uma das narrativas do professor de história, Paul, este apresenta a necessidade de “conectar” os projetos que acontecem no interior da escola:

É uma escola integral tanto em termos de tempo quanto também na concepção de projeto de trabalho. Eu estou falando temporalidade, do que as escolas disponibilizam em termos de áreas de conhecimento, mas também em relação à integração de todos esses fatores. O ideal seria que a escola, os conhecimentos tradicionais, com a questão do lazer, da arte, dos momentos específicos que cada escola tem, porque a escola integral tem um projeto muito vasto, então o ideal é que tudo isso estivesse conectado, porque a vida não é desconectada, então, para poder dialogar com a vida, deveria haver essas conexões dos vários setores da escola visando, realmente, uma formação integral do indivíduo, que é o que a gente sempre pensou na História da Educação; ela sempre tem esse viés, aqueles que

deram um salto educacional sempre pensaram no homem integral do renascimento, o homem racional e livre do iluminismo, e por aí vai o indivíduo, tendo essa oportunidade de se formar como ser humano (Trecho da narrativa [auto]biográfica do professor Paul, 2018).

Desse modo, o trecho anterior da narrativa do professor Paul enfatiza a necessidade de uma articulação dos saberes e, assim, podemos afirmar que nessa perspectiva dialoga com Moll (2009) no sentido de que é necessário enfrentar o desafio de superar a fragmentação do conhecimento escolar, articulando atividades pedagógicas com a vida comunitária num sentido mais amplo. A autora afirma ainda que “a organização do currículo, dos conteúdos escolares, dos tempos e espaços educativos precisa estar inserida no contexto da produção do conhecimento e da pesquisa científica.” (MOLL, 2009, p. 39).

Destacamos, por fim, que os aspectos referentes às práticas pedagógicas que se configuram no contexto da Educação Integral e os aspectos políticos, sociais e ideológicos que circundam a implementação dessa política e nela interferem são um terreno fértil para novas investigações.

As questões curriculares se fazem presentes em alguns trechos de forma controversa, pois ao mesmo tempo que destacam a validade e a importância dos saberes ligados à arte, à cultura, aos esportes e a outras modalidades, destacam, também, as atividades escolarizadas de reforço ou monitoria nas áreas de língua portuguesa e matemática.

A escola de Educação Integral é um espaço onde as crianças e adolescentes ficam no contraturno da escola para desenvolver atividades complementares de português, matemática, dever de casa, aulas esportivas, práticas circenses, artesanato e outros (Trecho da narrativa [auto]biográfica da professora Isabel, 2018).

Em algum momento também foi possível perceber a denúncia, pelos professores, de um currículo fragmentado e descontextualizado:

Geralmente atividades desvinculadas com contexto de sala de aula em um outro momento sem muita ou nenhuma conectividade. A concepção de Educação Integral deve ver o aluno em sua integralidade, o que se confunde com educação de tempo integral (Trecho da narrativa [auto]biográfica da professora Isabel, 2018).

Creio que os resultados são positivos. Creio que após o diálogo, o trabalho mais próximo dos professores de Educação Integral junto aos professores do regular será realizado para uma elaboração de um planejamento anual. Possivelmente, os resultados poderiam ser melhores (Trecho da narrativa [auto] biográfica do professor Junior, 2018).

Também a esse respeito os participantes evidenciaram em suas narrativas a necessidade de um projeto pedagógico que priorize o planejamento coletivo das atividades cotidianas da escola, evitando fragmentações e polarizações.

Outro aspecto importante que merece destaque para a discussão aqui apresentada refere-se aos objetivos da educação, enfatizando a cidadania. Sobre esse aspecto, os professores sinalizam que:

É ali que ele vai se construir não só como cidadão, mas como ser humano mesmo. Em um país em que nós temos uma realidade social e econômica precária, onde as pessoas realmente dependem da escola não somente como meio de mudança de vida, mas até mesmo como espaço de convivência, porque elas moram em regiões, em bairros que não têm nenhuma forma de lazer, você não tem nenhuma segurança fora da escola. Então, como um ambiente seguro de acolhimento, de um espaço de oportunidade de vida, a escola Integrada, a Educação Integral, no caso, ela consegue atender às necessidades (Trecho da narrativa [auto]biográfica do professor Paul, 2018).

Em países desenvolvidos é uma realidade muito mais do que em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como é o caso do

Brasil; então, é uma questão essencial, não se trata de um adendo de algo superficial, não. É um conceito que deveria ser o normal da educação, não é uma coisa à parte, ela está incluída no processo de escolarização dos adolescentes e até mesmo dos jovens de 17 e 18 anos, que seria o ideal, incluindo até a questão da profissionalização, como vários outros fatores (Trecho da narrativa [auto]biográfica do professor Paul, 2018).

A esse respeito destacamos que a EI tem papel fundamental na construção da cidadania, que se pauta no princípio de assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia. (MOLL, 2009)

Dentre as narrativas, podemos perceber algumas concepções de Educação Integral vinculadas a uma ideia de assistencialismo:

Com o objetivo de preencher o tempo ocioso das crianças e adolescentes, a Educação Integral é uma ótima ferramenta educacional para estar preenchendo esse tempo com qualidade. Diversas atividades são ministradas para o enriquecimento da formação da cidadania, preparando para a sociedade. Uma educação continuada, em parceria com o ensino regular, além de alimentação e trabalho de higiene pessoal. Cada escola, com suas particularidades, pode ter oficinas que se adaptam à cultura da comunidade com a visão de um trabalho mais satisfatório (Trecho da narrativa [auto]biográfica do professor Junior, 2018).

A escola de Educação Integral é aquela que funciona para dar oportunidade aos alunos de terem aulas diferenciadas, geralmente ligadas a esportes e músicas, que propõem, muitas vezes, ludicamente integrar o aluno na escola trabalhando regras sociais. A escola também é um espaço de alimentação onde, principalmente, os mais carentes podem ter acesso a ela (Trecho da narrativa [auto]biográfica da professora Ana, 2018).

Os pais deixam os filhos para irem trabalhar, geralmente, ou para os filhos não ficarem na rua (Trecho da narrativa [auto]biográfica da professora Isabel, 2018).

Os programas e projetos que preconizam a ampliação da jornada na perspectiva da EI têm seu foco no protagonismo dos estudantes. Quando assimilamos o discurso presente no senso comum, reduzimos a importância e a complexidade das ações que se desenvolvem nesse sentido. Arroyo nos adverte sobre as visões negativas que desvirtuam os programas e reforçam visões negativas, preconceituosas, segregadoras e inferiorizantes dos coletivos populares (*Idem*, 2012).

As narrativas demonstram que a experiência dos professores em escolas com a ampliação de jornada é ambígua, pois se por um lado concebem a EI como potencializadora de aprendizagens mais amplas no sentido de uma formação humana mais integral, por outro esses docentes ainda têm dificuldades em relação à organização curricular e ao trabalho docente que realizam nessa vertente.

Essas experiências formam a identidade do professor à medida que são responsáveis pela dimensão existencial e subjetiva do trabalho interativo. Os estudos de Tardif e Lessard (2009) afirmam que nessa interação professor-aluno o professor passa a conhecer seus limites e suas novas capacidades, que vão além do domínio da “tarefa”, com essas constituindo-o como pessoa e profissional.

Vale ressaltar que enquanto docentes trazemos uma bagagem experiencial de nossa trajetória como estudantes. O modelo escolar, os padrões, as normas, as alegrias e as conquistas já constituem nossa história de vida e, de certa forma, nos influenciam na atuação na docência. Os autores Tardif e Lessard (2009) também destacam que a experiência traz um saber-fazer oriundo do trabalho. Ampliando essa afirmativa, compreendo-o como um “círculo sem início ou fim”, em que a interação traz um saber-fazer que se mobiliza novamente pela experiência e que retorna na interação produzindo mais conhecimento e saberes que vão se somar à experiência, e assim por diante.

Nessa perspectiva, destacamos ainda o valor da experiência em relação à criticidade docente. Ela serve como uma forma de

contestação das práticas e dos conhecimentos advindos de outras fontes, segundo os mesmos autores, manifestando-se ainda na recusa de participação em novos projetos que envolvam, até mesmo, o coletivo da escola.

Desse modo, a experiência docente não se traduz no acúmulo de fórmulas ou de conhecimentos teórico-práticos ou se reduz a isso; ela é multidimensional, atuando na constituição da subjetividade, da identidade, da personalidade, da criticidade, entre outros aspectos.

As narrativas realizadas com os professores revelaram suas experiências no contexto da Educação Integral, de modo que estas são geradoras de conceitos, de concepções, de princípios, de valores e de ideologias que vão determinar a prática pedagógica e a construção da identidade docente.

### **Considerações finais**

Esta pesquisa buscou compreender aspectos referentes às práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental e suas interfaces com a concepção da Educação Integral. Objetivamos compreender de que forma os docentes têm buscado, na articulação de suas práticas pedagógicas, a formação integral dos sujeitos e a superação da fragmentação curricular no contexto escolar.

Para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, baseamo-nos na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica a fim de compreender o universo pesquisado por meio das “vozes” dos próprios docentes, o que nos trouxe um leque de possibilidades de análises e de compreensões a respeito de “como” e “por que” os professores articulam suas práticas pedagógicas no contexto da Educação Integral, na tentativa de contemplarem uma formação mais integral dos alunos. Isso posto, demonstramos a relevância das narrativas no contexto atual por sua característica de possibilitar um intercâmbio de experiências, além de trazer à tona as reflexões sobre os processos vividos e a singularidade de cada um.

Assim, buscamos os referenciais teóricos para as discussões propostas sobre a Educação Integral e os desdobramentos das políticas públicas, que impactaram a efetividade da Educação Integral no contexto brasileiro. Destacamos as contribui-

ções dos programas indutores da Educação Integral e seus reflexos nas práticas pedagógicas.

Ao caracterizarmos as concepções de Educação Integral presentes nas narrativas, foi possível perceber que existe, no interior das escolas, uma polissemia de concepções acerca desse tipo de educação. Essas concepções têm reflexos na docência, principalmente no que se refere ao trabalho colaborativo em uma perspectiva de Educação Integral. Ficou evidente, por meio das narrativas, que os docentes têm uma preocupação com a formação humana e integral dos estudantes numa perspectiva de ensino de currículo flexível e integrado.

Outro ponto de destaque diz respeito aos aspectos organizacionais que dificultam a realização das práticas pedagógicas e à mobilização dos saberes docentes em torno de propostas educativas mais amplas. Foram evidenciados, nas narrativas dos(as) professores(as), em alguns momentos, questões como a falta de tempo de planejamento e a necessidade de flexibilização dos tempos, dos espaços e dos currículos.

Também podemos ressaltar que o contexto político e as políticas públicas educacionais interferem diretamente no trabalho pedagógico. A inconstância das políticas de Educação Integral, as lacunas e as interrupções de projetos de indução desse tipo de educação geram insegurança para a realização de um trabalho a longo prazo. A falta de investimento financeiro também é um entrave para a realização de algumas propostas pedagógicas.

Ainda na perspectiva da Educação Integral, as propostas e os projetos realizados dialogam no sentido de uma concepção ampla de educação, de protagonismo estudantil, de multiculturalismo e de práticas pedagógicas pautadas no reconhecimento do sujeito como um ser integral, sem privilegiar o aspecto cognitivo em detrimento dos aspectos sociais, afetivos, corporais e emocionais. As escolas pesquisadas têm aderido à pedagogia de projetos como uma forma de impulsionar e consolidar essas práticas pedagógicas.

Assim, as perspectivas das práticas pedagógicas, nos contextos pesquisados, visam romper paradigmas, priorizando o estudante como centro da aprendizagem. Ao indagarmos sobre as práticas pedagógicas realizadas, devemos refletir se elas cooperam ou não



para a construção de uma educação libertadora, crítica, dialógica e democrática. Faz-se necessário consolidar, no interior das escolas, as práticas pedagógicas que corroboram a problematização, o diálogo e a reflexão acerca do currículo no intuito de criar resistência aos modelos fragmentados e hegemônicos. Nesse sentido, pareceu-nos que as escolas pesquisadas estão trilhando esse caminho, apesar dos desafios que encontram nessa trajetória.

## Referências

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

BALL, S. J. et al. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2016.

BELO HORIZONTE. **Programa Escola Integrada – Orientações Gerais para as escolas**, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3oZPrxw>. Acesso em: 1 ago.2018.

BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986b. (Obras Escolhidas, v. 1).

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação?** 49. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

BRASIL. **Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional**. Ministério da Educação. Brasília, DF: Secad, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://>

[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 13 maio 2018.

CANDAU, V. M. Reinventar a escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CAVALIERE, A. M. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas [livro eletrônico]**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. **Educação Brasileira e(m) Tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FRANCO, M. A. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (on-line), Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora Paulo Freire, 2009.

GOMIDE, D. C. **O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais**. Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba: SP, 2013.

MOLL, J. Educação **Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: MEC, Secadi, 2009.

PADILHA, P. R. **Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2007.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação, Santa Maria, RS**, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, E. C. de; MEIRELES, M. M. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em Educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, 2018.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VEIGA, I. P. de A.. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1992.



# 6

## Projeto político-pedagógico na perspectiva da Educação Integral: uma análise sobre o programa Escola Integrada

Danilo Vasconcelos de Morais  
Nair Pires

### Introdução

No debate sobre políticas educacionais, a descentralização ganhou espaço para proporcionar às escolas autonomia ao elaborarem suas propostas pedagógicas. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) vem na esteira dessa lógica, visando superar um modelo crítico-reprodutivista vigente nos anos de 1970. A partir dos anos 1980, na contramão do modelo crítico-reprodutivista, surge a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas. Por isso, no debate acadêmico muitos autores se dispõem a pensar sobre a construção do PPP de forma emancipadora. Ademais, o debate sobre PPP envolve questões como a gestão democrática, a organização escolar e o trabalho pedagógico. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 345), o PPP é “um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê ações, institui procedimentos e instrumentos de ação”.

No âmbito deste texto, serão apresentadas algumas reflexões extraídas da pesquisa de mestrado, que teve como objetivo compreender as práticas educativas dos monitores do Programa Escola Integrada (PEI) e sua relação com o PPP da escola (MORAIS, 2020). Salientamos que a implementação da Educação Integral no Brasil como uma política pública, por meio do Programa Mais Educação

do Ministério da Educação (MEC), também tem suscitado uma série de questões e desafios que instigam a reflexão sobre a organização do currículo, do tempo e do espaço escolar. No contexto desses debates sobre PPP e Educação Integral, propomo-nos a desenvolver uma reflexão sobre o PPP como um documento coletivo que expressa a intencionalidade pedagógica da escola e sua articulação com o PEI. Nesse sentido, algumas questões foram levantadas: o PPP fortalece a concepção de Educação Integral na escola? O PPP da escola contempla o PEI nas suas diretrizes? A construção do PPP está fundamentada no princípio da gestão democrática para garantir a participação dos monitores do PEI?

O Programa Escola Integrada configura uma ação de Educação Integral e(m) tempo integral preconizada pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH). A matriz curricular prioriza o enriquecimento sociocultural dos estudantes por meio da ampliação de tempos e de espaços educativos, oferecendo atividades diversificadas que objetivam a valorização de saberes que não necessariamente fazem parte dos currículos escolares tradicionais. Para tornar possível a efetivação da Educação Integral, surge um novo perfil profissional no âmbito escolar – sujeitos responsáveis pelo desenvolvimento de uma vasta gama de atividades durante a jornada ampliada (DAYRELL; GEBER, 2015). Destacamos que um dos critérios estabelecidos para esses sujeitos é ter conhecimento do Projeto Político-Pedagógico da escola (BELO HORIZONTE, 2012). Dessa forma, é imprescindível compreender os reflexos do PEI no cotidiano da escola e na configuração de seu PPP. Reforçamos que o PPP, no contexto das reflexões aqui tecidas, pode ser compreendido como a intencionalidade da instituição escolar para a educação de seus estudantes e um planejamento coletivo que delinea o tipo de ação pedagógica de toda a escola.

O estudo apresentado neste texto foi fundamentado na abordagem qualitativa de pesquisa, que, segundo Bogdan e Biklen (1982 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 2003), tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Esses mesmos autores acrescentam que os dados coletados são predominantemente descritivos, o que possibilita investigar um grupo ou um fenômeno, descrevendo suas características e/

ou identificando relações entre variáveis. Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos o estudo de caso. Como técnicas de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, a observação não participante e a pesquisa documental. A observação permitiu a apreensão de comportamentos e acontecimentos nos momentos em que eles se produziam na realidade. Aliada à entrevista semiestruturada, a observação não participante viabilizou o entendimento da relação entre os monitores e o PPP da escola, pois nos permitiu acompanhar e registrar movimentos, discursos e ações dos monitores e perceber como se processava a produção das atividades dentro desse contexto. E, por fim, a pesquisa documental foi o instrumento adotado para obter informações acerca das propostas da escola para o PEI. Esse material nos possibilitou compreender as ênfases postas sobre as diretrizes para as oficinas ofertadas pelo PEI, os perfis profissionais dos monitores e a relação entre a escola e o PEI. Para as etapas da pesquisa, selecionamos dois monitores do PEI, designados no texto como M1 e M2.

Assim, para além da introdução, este texto está organizado em três seções. A primeira tem como propósito contribuir para a compreensão do Projeto Político-Pedagógico como um documento que precisa ser construído coletivamente pelos profissionais da educação e comunidade escolar e que fundamenta a prática pedagógica da escola. A segunda seção traz uma breve contextualização da Educação Integral no Brasil, apresentando o PEI como uma política de Educação Integral do município de Belo Horizonte. Na terceira seção, são tecidas reflexões sobre a construção do PPP da escola e sua articulação com o PEI.

### **A significação do projeto político-pedagógico**

A construção do PPP precisa envolver todos os profissionais da educação da própria escola e a comunidade escolar. Esse processo de construção deve ser permeado por uma constante discussão e reflexão sobre a escola, seu papel, sua função e seus afins. A partir dessas discussões coletivas, esse documento será organizado para auxiliar o cotidiano escolar. Como afirma Gadotti (1998), o PPP é um documento inconcluso, que tem sua finalidade sempre

no horizonte e permite o olhar para dentro da escola e o que a constitui, advindo das condições que trazem cada sujeito que dela fazem parte. Na mesma direção, Morosini (2006) afirma que o PPP é um documento sempre provisório que declara publicamente a crença de uma determinada comunidade educativa e que fundamenta uma prática pedagógica concreta. Origina-se num processo participativo de construção de significados, no esforço de definir e configurar uma nova identidade à instituição. Ainda sobre o processo de elaboração do PPP, Vasconcellos (2000) salienta que é uma sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aprimora e se efetiva na caminhada.

Para Veiga (2003), o PPP é um documento programático que reúne as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa. O termo *político* sugere que o PPP envolverá todos os profissionais da educação e a comunidade escolar, para que se possa alcançar os objetivos de ambas as partes, visando ao compromisso de formar um cidadão crítico, participativo e com responsabilidade perante a sociedade. Eynng (2002) sintetiza bem o que se entende por Projeto Político-Pedagógico:

Denomina-se projeto porque faz uma projeção da intencionalidade educativa para futura operacionalização, a teleologia, ou seja, a finalidade de cada organização educativa expressa nos seus processos e metas propostos [...] denomina-se político porque coletivo, político porque consciente, político porque define uma posição do grupo, político porque expressa um conhecimento próprio, contextualizado e compartilhado. Político, porque supõe uma proposta coletiva, consciente, fundamentada e contextualizada para a formação do cidadão [...] Denomina-se pedagógico porque define a intencionalidade formativa, porque expressa uma proposta de intervenção formativa, refletida e fundamentada, ou seja, a efetivação da finalidade da escola na formação para a cidadania (*Ibidem*, p. 26).

Defendemos que o Projeto Político-Pedagógico é uma forma de estabelecer e organizar coletivamente o trabalho pedagógico da



escola com intuito de auxiliar os diferentes profissionais da educação a visualizarem de forma geral o planejamento que deve ser seguido para atingir o objetivo pedagógico pretendido. Araújo (2003) afirma que os projetos pedagógicos representam um espaço organizado para o desenvolvimento profissional quando estabelecem critérios que orientam a prática educativa. A relevância do PPP é justamente orientar as ações educativas a partir de objetivos educacionais. Como salienta Moura (2001), o PPP “contém os elementos que definem a condição humana: possui metas, define ações, elege instrumentos e estabelece critérios que permitirão avaliar o grau de sucesso alcançado na atividade educativa” (*Ibidem*, p. 27). Apesar de indicar metas e objetivos da instituição escolar, entendemos que o PPP não pode ser compreendido como um documento intransigente. Como bem lembra Veiga (2013), o PPP é concebido como organização do trabalho da escola, fundamentando-se nos princípios que deverão norteá-la sob as formas democrática, pública e gratuita. Assim, é fundamental estabelecer uma discussão sobre o que precisa ser feito, qual o caminho a ser definido e como segui-lo. Como afirmam Longhi e Bento:

O Projeto Político-Pedagógico é, portanto, um documento que facilita e organiza as atividades, sendo mediador de decisões, da condução das ações e da análise dos seus resultados e impactos. Ainda se constitui num retrato da memória histórica construída, num registro que permite à escola rever a sua intencionalidade e sua história (*Idem*, 2009, p. 25).

Conforme vínhamos discutindo, o PPP não pode ser imposto, ele tem que ser construído coletivamente por se tratar de um documento que expressa a identidade da comunidade escolar, e não apenas de um grupo específico. Nesse sentido, a gestão democrática surge como proposta de elaboração do PPP. De acordo com Barros (2009), na gestão democrática a administração escolar precisa ser compreendida como uma atividade-meio, pois requer a reunião de esforços coletivos de toda a comunidade escolar para a efetivação dos fins da educação. Essa perspectiva de administração escolar tende a colaborar com a legitimação do princípio de que a

educação é um processo de emancipação humana que dura por toda a vida do indivíduo. Deve haver a compreensão de que o PPP tenha que ser elaborado por meio dessa construção coletiva, e a gestão democrática está vinculada a mecanismos legais. Fundamentando a gestão democrática nas escolas, destacamos que na atual Constituição Federal, em seu artigo 206, a gestão democrática é colocada como um princípio em nosso sistema educacional, devidamente ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), nos seus artigos 12, 13 e 14. (BRASIL, 1996) Além disso, o próprio Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece, em seu artigo 22, que a gestão democrática seja uma das metas a serem alcançadas na educação.

Segundo Oliveira (2009), a gestão democrática “pressupõe o trabalho coletivo de elaboração do planejamento escolar e dos programas e currículos” (*Ibidem*, p. 2), sendo que os profissionais da educação devem se envolver diretamente com as decisões da vida cotidiana escolar e de sua gestão, visando alcançar uma educação de excelência. Veiga (2013) corrobora isso ao salientar que a construção do PPP parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A mesma autora afirma que “a construção do Projeto Político-Pedagógico requer continuidade das ações, da descentralização, da democratização do processo de tomada de decisões e da instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório” (*Ibidem*, p. 33). Entendemos que a gestão democrática é indispensável para o processo de elaboração do PPP, uma vez que possibilita a participação concreta de todos os profissionais da escola e da comunidade escolar. Por isso, o PPP da escola pode ser visto como um dos principais instrumentos de construção da prática democrática na escola.

Veiga (1998) delinea alguns caminhos para o processo de elaboração do PPP a partir de três princípios norteadores: filosófico-sociológico, epistemológico e didático-metodológico. Os princípios filosófico-sociológicos atribuem ao poder público o compromisso com a educação, com vistas à formação do cidadão participativo para um determinado tipo de sociedade. Esses pressupostos referem-se ao contexto social com o qual a escola tem relação e visam à formação do cidadão que a instituição idealiza.

Sendo assim, reconhecer o tipo de sociedade em que a escola está inserida é extremamente importante. Para melhor compreender os pressupostos filosófico-sociológicos, a mesma autora segue com algumas perguntas, como: “qual é o contexto filosófico, sociopolítico, econômico e cultural em que a escola está inserida? Que concepção de homem se tem? O que entendemos por cidadania e cidadão? A formação da cidadania tem sido o fio condutor do trabalho pedagógico da escola?”

No pressuposto norteador epistemológico, a autora Veiga (1998) destaca que o conhecimento é fruto de uma construção coletiva. Por isso, o seu processo de produção deve se fundamentar, sobretudo, na socialização e na democratização do saber. O importante é a garantia da unicidade entre teoria e prática, conhecimento geral e específico, conteúdo e forma e dimensão técnica e política. Para refletir sobre esse pressuposto, a autora segue com perguntas, tais como: “o que significa construir o conhecimento no campo da Educação Básica? Como avançar a prática pedagógica de forma que o conhecimento seja trabalhado como processo e, dessa forma, contribua para a autonomia do aluno dos pontos de vista intelectual, social e político, favorecendo a cidadania? Como a relação ensino e pesquisa pode favorecer essa construção?”

Já o pressuposto didático-metodológico pode ser compreendido como a sistematização do processo de ensino e aprendizagem para favorecer o aluno na elaboração crítica dos conteúdos por meio de métodos e técnicas de ensino e pesquisa que valorizem as relações solidárias e democráticas. A pergunta que a autora traz para essa última abordagem é a seguinte: “como tudo isso se relaciona com a construção do Projeto Político-Pedagógico?”

## **Educação Integral e Programa Escola Integrada**

Nesta seção, apresentaremos, numa perspectiva histórica, as concepções de Educação Integral presentes no Brasil, as principais perspectivas intrínsecas nesse debate na contemporaneidade e o PEI como uma política de Educação Integral da PBH.

## Educação Integral no Brasil

Como destacam Schmitz e Souza (2016), o debate sobre Educação Integral não é novo, pois “historicamente, já foram vivenciadas no país experiências de Educação Integral, em tempo integral, que remontam ao início do século anterior com os movimentos anarquista, integralista e escolanovista” (*Ibidem*, p. 554). O movimento anarquista, difundido no Brasil na década de 1920, é representado pela pedagogia libertária, na qual se propõe como arcabouço filosófico e educativo o direito à liberdade, à igualdade e à autonomia. Segundo Gallo (1996), para os anarquistas presentes na política brasileira, na primeira metade do século XX, o foco da Educação Integral estava na igualdade, na autonomia e na liberdade humana como uma opção político-emancipadora.

O Movimento Ação Integralista Brasileira foi fundado por Plínio Salgado em 1932. Segundo Cavaleri (1999), o ideário integralista propunha a formação de um “homem integral” para um “Estado integral”. Assim, segundo Coelho (2009), a educação se constitui a partir da ideologia integralista sob uma perspectiva de formação completa do homem, abarcando o seu aspecto moral, civil e físico. Além do forte conservadorismo presente nessa concepção, havia uma forte dualidade na educação recebida pelas elites e as camadas populares. Segundo Pinheiro (2009), os integralistas defendiam que as elites deveriam ter uma formação que as preparasse para o comando e a liderança, enquanto as camadas populares deveriam ser educadas ao disciplinamento de sua conduta.

O movimento escolanovista, considerado uma vertente liberal difundida pelos pensadores do Movimento Pioneiro da Educação Nova, deu suporte às propostas de Educação Integral no Brasil de hoje. De acordo com Cavaliere (2009), dentre os teóricos liberais da Educação Integral no Brasil destaca-se Anísio Teixeira, que foi o grande impulsionador de uma Educação Integral e em tempo integral ao longo das décadas de 1930 a 1950. Anísio Teixeira defendia uma Educação Integral direcionada para a formação humana, primando pelo desenvolvimento completo do educando e de suas potencialidades por meio do ensino gratuito, obrigatório e laico. Isto é, uma educação cívica, moral, intelectual e ativa (*Idem*, 2007).

De acordo com Guará (2009), atualmente as pesquisas acadêmicas abordam a Educação Integral a partir de diferentes enfoques. O primeiro deles, e certamente mais popularizado, compreende a Educação Integral no registro da escola de tempo integral, focando na ampliação da carga horária escolar. Outro enfoque aborda a Educação Integral como desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes. Dessa forma, a Educação Integral preocupa-se com o sujeito primando pelo equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas de crianças e adolescentes. Uma terceira compreensão da Educação Integral objetiva a articulação de conhecimentos e disciplinas em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, focando especialmente o currículo escolar. A última perspectiva da Educação Integral decorre da necessidade de expansão das experiências de aprendizagem e do tempo dedicado aos estudos, articulando a escola com as muitas ações comunitárias. Essa parceria pode compor um programa ampliado de educação no contraturno escolar, oferecendo uma diversidade de vivências dentro da rede de projetos sociais na comunidade. Essas iniciativas ocorrem em maior ou menor aproximação com a escola e com o currículo formal.

### **Programa Escola Integrada**

Na Prefeitura Municipal da cidade de Belo Horizonte/MG, o Programa Escola Integrada é uma política de Educação Integral e(m) tempo integral desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação (SMED/BH), pois seu objetivo principal é estender a carga horária de permanência dos estudantes na escola e proporcionar uma formação integral dos sujeitos. Esse programa foi criado em 2006 com base nas experiências prévias de Educação Integral existentes em outras cidades do Brasil (GEBER, 2015; SILVA, 2013). Para Gadotti (2009), o Programa Escola Integrada é “uma ampliação da Escola Plural, apoiando-se no mesmo princípio de oferecer às crianças de Belo Horizonte uma educação com qualidade social” (*Ibidem*, p. 81). Segundo Coelho (2010), a centralidade do PEI é promover a inclusão dos estudantes, contribuir para a melhoria

da qualidade da formação e ampliar a jornada escolar, contemplando outras dimensões formativas do sujeito. (afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva) O PEI surgiu como um programa intersetorial, construído a partir da articulação de políticas das áreas da educação, saúde e assistência social.

O Programa Escola Integrada congrega diferentes enfoques de Educação Integral. Ao preconizar a ampliação da jornada escolar, temos uma perspectiva de Educação Integral em tempo integral. Ao se preocupar com outras dimensões formativas do sujeito, indica uma perspectiva de Educação Integral voltada para o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes. Além disso, o PEI ganha outra dimensão significativa com o princípio da cidade educadora. Segundo o Centro de Referência em Educação Integral (2014), a Cidade Educadora remete ao entendimento da potencialidade da cidade como território educativo. Isso porque seus diferentes espaços, tempos e atores podem se tornar agentes pedagógicos ao assumirem uma intencionalidade educativa e garantir a perenidade do processo de formação dos indivíduos para além da escola. Ao surgir como uma proposta que valoriza os espaços da cidade como território educativo, demonstra uma perspectiva de Educação Integral que articula a escola com as ações comunitárias, buscando compor um programa ampliado de educação no contraturno escolar.

Como destacam Dayrell e Geber (2015), para tornar possível a efetivação da Educação Integral surge um novo perfil profissional no âmbito escolar – sujeitos responsáveis pelo desenvolvimento das atividades durante a jornada ampliada. Especificamente no PEI, existem os monitores, que são contratados pelas escolas municipais para desenvolver oficinas de cunho cultural, esportivo e de reforço dos conteúdos escolares com os estudantes no contraturno escolar. Os monitores do PEI assumem uma diversidade de funções, tais como: planejar as suas atividades de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola; orientar e estimular os estudantes a participar das oficinas; registrar e desenvolver as atividades de acordo com o perfil da comunidade escolar; atender as demandas da direção e da coordenação do Programa Escola Integrada; responsabilizar-se pelos estudantes durante o tempo de desenvolvimento das oficinas, aulas, passeios, percursos realizados pelo bairro, bem como durante seu momento de descanso e refeições.

Sobre a articulação do PEI com o Projeto Político-Pedagógico da escola, Morais e Pires (2018) destacam que algumas pesquisas reconhecem a importância desse documento para o direcionamento das oficinas desenvolvidas pelos monitores, embora não evidenciem a ocorrência dessa interação, enquanto outras pesquisas são categóricas ao explicitar que esse documento não engloba o PEI e, conseqüentemente, as práticas educativas dos monitores.

### **Um olhar sobre o projeto político-pedagógico da escola e sua relação com o Programa Escola Integrada**

Apresentaremos nesta seção uma reflexão sobre a articulação entre o PPP da escola com o Programa Escola Integrada. Para guiar essa reflexão, partimos das seguintes premissas: o PPP da escola deve ser um documento construído coletivamente, pois expressa a intenção pedagógica da escola; e o PPP é um documento que tem a capacidade de direcionar a ação educativa da escola e contemplar a qualidade do ensino, ou seja, é capaz de auxiliar na organização do trabalho dos monitores do PEI e da escola em sua globalidade.

Ao analisar o PPP da escola, percebemos que esse documento é referente à gestão anterior. O PPP vigente na escola é relativo ao ano de 2014, mas foi mantido pela direção atual, sendo acrescido um Regimento Escolar atualizado. Vale ressaltar que os atuais diretores da escola participaram da elaboração do PPP da “Escola Y”, pois naquela ocasião faziam parte do quadro de professores. A “Escola Y” entende que o PPP é constituído por três dimensões, que estão imbricadas: a dimensão do projeto, que “é uma ação de planejamento que vai sendo construída no tempo, um processo que vai sendo repensado sempre”; a dimensão do político, que é “a maneira de governar e tomar decisões, uma forma de unir forças para decidir e agir”; e a dimensão do pedagógico, que é “o processo para atingir um objetivo, fundamentado por métodos organizados através de técnicas e dinâmicas para se atingir um fim”. Desse modo, a “Escola Y” estabelece como concepção de PPP “um planejamento conjunto, participativo, tomando decisões e se organizando para atingir os objetivos de aprendizagem, de conhecimentos e de formação que uma determinada comunidade deseja para seus jovens na escola”. Em relação à concepção do PPP, a autora Veiga (2013)

corroborar isso ao afirmar que o PPP precisa se constituir num compromisso assumido por todos na organização do trabalho pedagógico de forma globalizada e coerente, visando solucionar problemas e centrando a atenção nos interesses comuns, buscando bases teórico-metodológicas que possam concretizar as metas estabelecidas como consenso da comunidade educativa. Na mesma direção, Gadotti (1997) afirma que o PPP pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer transformar.

Tomamos por base os princípios norteadores definidos por Veiga (1998) para melhor compreender a construção, a intenção e a abrangência do PPP da “Escola Y”. No que diz respeito aos princípios filosófico-sociológicos, observamos que o PPP da “Escola Y” apresenta como concepção de cidadão “o ser humano que está integrado ao seu ambiente sociopolítico, consciente de seus deveres e direitos e que busca ser atuante em sua comunidade/sociedade” (PPP da escola Y, p. 13). Além disso, considera a escola como “um espaço que extrapola a função de apenas repassar conhecimentos, mas um espaço permanente de construção social”. O PPP da “Escola Y” afirma que “os alunos que chegam à escola para estudar são seres sociais que se formam também em outros espaços sociais”. Por meio da concepção de cidadão, a escola direciona os esforços que empreenderá, redimensionando a sua prática pedagógica, de forma que esta atenda àquilo em que acredita. Charlot (2004, p. 24) corrobora isso ao afirmar que o PPP não é apenas “[...] um programa de ações de organização, de gestão, mas remete a valores fundamentais [...] a um projeto de homem e de sociedade”. A partir do PPP da “Escola Y”, fica evidente que:

[...] esse documento tem que ser compreendido para além de repasse do conhecimento das gerações passadas, tem por função proporcionar um avanço intelectual, afetivo, emocional, social e psicológico a quem por ela passa. Isso porque o educando, um ser múltiplo, vivencia diversas esferas sociais, como o trabalho, o lazer, a família, a religião, a rua e a cultura juvenil. Essas esferas é que possibilitam a ele consolidar-se e ampliar-se como ser humano (Projeto Político-Pedagógico da “Escola Y”).



Embora o PPP da “Escola Y” não faça menção explícita ao termo Educação Integral, percebemos, a partir das suas diretrizes, um apontamento sobre o desenvolvimento integral dos sujeitos. Esse documento demonstra aproximação com o que a Educação Integral propõe, ao se preocupar com as dimensões em âmbitos “intelectual, afetivo, emocional, social e psicológico” dos estudantes. Acreditamos que essa referência implícita à Educação Integral possa dificultar sua apropriação por parte dos profissionais da escola. Isso fica evidente com a dinâmica do PEI nas escolas. Percebemos que o PEI muda a rotina da escola ao possibilitar a inserção de outros saberes trabalhados nas oficinas, no contraturno escolar. Essas oficinas constroem novas formas de se ocupar o espaço escolar, possibilitando que os estudantes vivenciem a sua cultura juvenil e construam suas identidades. A falta de reflexão sobre as propostas do PEI pelos profissionais da educação gera um desconhecimento e afastamento dos ideais da Educação Integral.

Sobre a importância da definição coletiva das propostas do PPP para que todos tenham clareza das suas intenções, Veiga (2006) diverge da postura da “Escola Y”, pois acredita que o PPP exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidos por todos os envolvidos no processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Nesse sentido, Morais (2020) aponta a necessidade da construção de alternativas que incorporem os monitores ao projeto político que assegure a sua participação e contemple as suas ações. Somente a partir de uma unidade que se preocupe com o processo de elaboração de estratégias que priorizam uma Educação Integral é que conseguiremos pensar na formação integral dos estudantes.

Ademais, observamos que no PEI a relação entre monitores e estudantes é permeada por muita afetividade e proximidade. Essa característica permite aos alunos trazer para dentro da escola a sua dimensão emocional, fazendo com que esta não fique suprimida dentro do processo de ensino. Como corroboram Dayrell e Geber

(2015), os monitores são procurados por alunos, que lhes confessam situações que estão vivenciando. A partir dessa proximidade que estabelecem, muitas vezes os monitores são os primeiros a constatar situações de violência sofridas pelos alunos e a denunciá-las. Os aspectos evidenciados pelo PEI acabam influenciando a cultura escolar e causando certos conflitos. Primeiramente, a escola ainda não sabe como incorporar essa nova visão de educação trazida pelo PEI. Apesar de a abertura para a implantação do PEI, percebemos a falta de discussão sobre as propostas da Educação Integral dentro da própria escola. Como corrobora Coelho (2011), não houve discussão com a comunidade escolar para a implantação do PEI na escola. Além do mais, o programa funciona no interior da escola, e os professores reclamam muito da “forma vertical” como ele foi implementado. Em segundo lugar, os professores não reconhecem a capacidade pedagógica presente no trabalho dos monitores para a formação dos estudantes. Desse modo, atribuem ao PEI uma concepção ligada apenas ao lazer, atividades sem fins pedagógicos, com a intenção de ocupar o tempo dos estudantes. O M1 destaca que, “às vezes, o nosso esforço não é reconhecido aqui dentro da escola. Acho que isso tem a ver com a nossa posição como monitores não ter muito reconhecimento”. (M1) Outro monitor acrescenta que: “eu acho que eles [professores] ainda não têm a concepção que o PEI também é a continuação do processo de conhecimento, da troca de conhecimento e que aqui tem excelentes profissionais. A maioria dos professores não nos reconhece”. (M2) Em relação ao reconhecimento dos monitores pelos professores, Coelho (2011) corrobora isso ao afirmar que os professores conhecem os monitores de vista, mas não sabem o que fazem, que oficina realizam com as crianças. Para eles, o PEI fica uma coisa um pouco distante, pois quase não há integração do PEI com o trabalho dos professores.

Em relação ao princípio norteador epistemológico, o PPP da “Escola Y” indica que:

Quando a escola é tratada como a única instituição capaz de transmitir o saber acumulado por uma sociedade, ela fica fora do dinamismo social. A ênfase recai nos resultados de aprendizagem, e as únicas coisas que são valorizadas são as provas e as notas. Assim, a finalidade da

escola se reduz ao passar de ano. Nesta lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extraescolar. Justifica-se aí a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos educandos (Projeto Político-Pedagógico da “Escola Y”).

A partir desse fragmento entendemos que a “Escola Y” valoriza os saberes que são produzidos fora do espaço escolar. Esse é mais um aspecto presente na concepção de Educação Integral. O PEI é uma ação de Educação Integral e(m) tempo integral que preconiza saberes não escolares para a formação social, cultural e intelectual dos seus estudantes. Além disso, reconhece o potencial educativo dos espaços comunitários. Apesar desse apontamento presente no PPP da “Escola Y” se aproximar da concepção de Educação Integral, percebemos uma hierarquização dos saberes dentro da escola. Os saberes curriculares são vistos como prioritários e revelam uma faceta antagônica àquela apresentada pelo PPP da “Escola Y”. Essa hierarquização dos saberes presentes na escola é um fator que impede a interação entre os monitores do PEI e os professores e a colaboração entre eles. Como destaca Braga (2015), é a partir do reconhecimento das relações entre os saberes produzidos por todos os sujeitos, tanto nos espaços internos quanto nos espaços externos, que se verificam possibilidades de diálogo entre os professores da escola regular e os profissionais do PEI, bem como maiores possibilidades de interação e colaboração. Nesse sentido, Moreira e Candau (2003) salientam que o diálogo constante em torno do PPP permite a remodelação da prática de ensino e de aprendizagem voltada a uma discussão da realidade e subsidiada por teorias. A partir disso, condiz dizer que é um espaço de formação que possibilita a construção de “novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação” (Ibidem, p. 157). O monitor revela que:

A gente percebe que existe uma prioridade do turno regular e dos conteúdos trabalhados pelos professores. Muitas vezes, não podemos utilizar lugares próximos à sala de aula do professor porque, no entendimento da escola, isso

pode atrapalhar o trabalho dele. Até mesmo o professor não consegue enxergar a nossa atividade como algo importante para os alunos, eles pensam que estamos apenas brincando e não compreendem o real significado do que estamos fazendo (M2).

Em relação à utilização dos espaços internos da escola, percebemos que tem ocorrido uma reorganização por parte da “Escola Y” para o atendimento dos estudantes do contraturno escolar. Mas ainda existe uma disputa por esses espaços, o que acaba gerando uma insatisfação por parte dos professores. Isso revela um distanciamento da perspectiva de Educação Integral apresentada pelo PPP da “Escola Y”, pois demonstra que as oficinas estão separadas de um projeto maior dentro da escola. As oficinas do PEI acabam assumindo um papel coadjuvante dentro da escola, e os monitores entendem que as atividades que desempenham não têm tanta importância quanto os conteúdos curriculares trabalhados pelos professores do turno regular. Sobre a utilização dos espaços internos da escola, Braga (2015) reforça que os professores consideram que os alunos e monitores ocupam espaços que eles também utilizavam em suas atividades, como a quadra, o refeitório, o auditório, dificultando, quando não impossibilitando, a utilização desses espaços pelas atividades das disciplinas regulares. Outra queixa dos professores se refere ao aumento do barulho externo, que, segundo eles, é prejudicial à aprendizagem e ao desempenho escolar dos alunos no horário regular. Por isso, Oliveira (2009) defende a gestão democrática para se pensar sobre o espaço escolar, pois esta “pressupõe o trabalho coletivo de elaboração do planejamento escolar e dos programas e currículos” (*Ibidem*, p. 2), sendo que os profissionais da educação devem se envolver diretamente com as decisões da vida cotidiana escolar e de sua gestão, visando alcançar uma educação de excelência.

O princípio didático-metodológico nos leva a refletir sobre a elaboração do PPP da escola. Notamos que esse documento foi concebido por um grupo de professores e coordenadores:

Conforme discussão realizada durante a reunião geral dos professores, estamos iniciando um processo de coleta de sugestões para a estruturação de um PPP mais atualizado e

que corresponda às aspirações da comunidade escolar da “Escola Y”. Para tanto, solicitamos sua colaboração respondendo a dois formulários, que poderão ser conseguidos junto aos coordenadores de turno. Um se refere a seis perguntas dirigidas a conseguir um embasamento para a construção de um texto de referência para o PPP da “Escola Y”. O segundo é uma pesquisa onde se busca coletar, a partir da compreensão e do conteúdo de cada professor dentro da área de conhecimento na qual leciona, uma lista de habilidades básicas que poderão vir a constituir um Plano de Habilidades que complementarará nosso Plano de Curso e, se pertinente, nosso PPP (Documento – Roteiro metodológico do PPP da “Escola Y”).

Ainda sobre o processo de elaboração desse documento, o PPP da “Escola Y” evidencia não somente a dimensão cognitiva do estudante, mas também a social e cultural. Para a tarefa de elaborar uma proposta que consiga contemplar essa multidimensionalidade do educando, percebemos apenas a contribuição do professor.

Caro professor, compreendendo que o nosso aluno precisa, além dos conteúdos básicos, desenvolver uma série de habilidades que lhe darão suporte na sequência de sua vida tanto escolar quanto profissional e pessoal, solicitamos sua colaboração no intuito de conseguir construir uma lista de habilidades que deveriam ser desenvolvidas em cada série, a título de pré-requisito, para o seu pleno desenvolvimento como ser humano e cidadão (Documento – Roteiro metodológico do PPP da “Escola Y”).

Esse elemento nos leva a refletir sobre a participação dos outros profissionais da educação e da comunidade escolar na construção desse documento, que abarca a intencionalidade educativa da escola. Notamos que a elaboração do PPP da “Escola Y” não se fundamentou no princípio da gestão democrática, divergindo de Barros (2009), que afirma que a administração escolar precisa ser compreendida como sendo uma atividade-meio por interméd-

dio da reunião de esforços coletivos de toda a comunidade escolar para a efetivação dos fins da educação. Existem evidências de que a proposta elaborada foi apresentada aos estudantes e à comunidade escolar, mas ressaltamos que não houve uma participação ativa desses sujeitos na elaboração do PPP da escola. De acordo com o roteiro metodológico para a elaboração do PPP da “Escola Y”:

Serão convidados (convocados) três alunos representantes de cada turma para **conhecer** o PPP da escola. Os alunos, acompanhados pelos professores, receberão as orientações para a elaboração de uma primeira página de jornal com informações sobre o PPP da escola. (Documento – Roteiro metodológico do PPP da “Escola Y”)

Senhores pais e responsáveis, reescrevemos o Projeto Político-Pedagógico de nossa escola. Denomina-se Projeto Político, porque expressa uma intervenção em uma dada direção; procuramos manter o que foi positivo e mudar o necessário. Para tanto, precisamos **apresentar** a nossa proposta a vocês. Esperamos contar com toda a comunidade escolar (Documento – Roteiro metodológico do PPP da “Escola Y”).

Consta no PPP da “Escola Y” que “cabe à comunidade escolar desenvolver um processo participativo e democrático que conduza à reflexão, ao planejamento e ao registro do PPP. Assim sendo, foi desenvolvido um conjunto de ações com esse fim na elaboração do nosso PPP”. Em contrapartida, as palavras “conhecer” e “apresentar” destacadas nos fragmentos acima demonstram que os estudantes e seus responsáveis apenas foram informados a respeito das proposições do PPP. Essa forma de construção do PPP pela “Escola Y” remete à inovação regulatória. Como corrobora Veiga (2003), a inovação regulatória se caracteriza por assumir o Projeto Político-Pedagógico como um conjunto de atividades que culminam em um produto, em um documento pronto e acabado. Desse modo, desconsidera-se a diversidade de interesses e de atores na construção do PPP da escola, porque não é uma ação da qual todos participam.

Em resumo, o PPP da “Escola Y” não faz menção explícita ao termo Educação Integral. Mas foi possível notar, em suas diretrizes, uma preocupação com o desenvolvimento integral dos estudantes, o que demonstra uma aproximação com a Educação Integral. Em relação ao PEI, apesar da abertura da escola para a sua implementação, ainda prescinde de discussão e reflexão sobre as propostas de Educação Integral dentro da escola. Ademais, os professores não reconhecem a capacidade pedagógica presente no trabalho dos monitores do PEI para a formação dos estudantes. Desse modo, atribuem ao PEI uma concepção ligada apenas ao lazer, a atividades sem fins pedagógicos com a intenção de ocupar o tempo dos estudantes. Nas diretrizes do PPP da “Escola Y”, foi possível constatar a valorização dos saberes que são produzidos fora do espaço escolar. Esse é mais um aspecto presente na concepção de Educação Integral. Apesar da presença desse apontamento no PPP da “Escola Y”, percebemos uma hierarquização dos saberes dentro da escola. Os saberes curriculares são vistos como prioritários e revelam uma faceta antagônica daquela apresentada pelo PPP da “Escola Y”. Ressaltamos também que a elaboração do PPP da “Escola Y” não levou em consideração a gestão democrática, centrando-se apenas na participação dos professores e coordenadores. Essa forma de construção do PPP da “Escola Y” caracteriza uma inovação regulatória, pois o PPP é tido apenas como um documento pronto e acabado para atender finalidades burocráticas.

### **Considerações finais**

Apesar de existirem elementos acerca da Educação Integral no PPP da “Escola Y”, notamos a partir de observações e entrevistas que não foram apontados possíveis caminhos para a sua efetivação. A concepção implícita de Educação Integral presente no PPP da “Escola Y” restringiu-se apenas à teoria. Sabemos que o PEI é uma ação de Educação Integral e(m) tempo integral desenvolvida pela SMED/BH, cujo objetivo principal é estender a carga horária de permanência dos estudantes na escola e proporcionar uma formação integral dos sujeitos. Essa é uma ação que já está presente nas escolas municipais de Belo Horizonte, mas, paradoxalmente, ainda

não foi incorporada pelas próprias escolas. O PPP da “Escola Y” não reconhece o PEI como uma política pública que fornece subsídios para a escola extrapolar as suas práticas tradicionais e caminhar na direção do seu desejo de formação integral dos estudantes. Isso fica evidente porque as ações estabelecidas pelo PPP têm apenas o professor como figura central nesse processo. Em nenhum momento o PPP da “Escola Y” faz alusão à figura dos monitores presentes no PEI. Com isso, deixa de incorporar, nas suas diretrizes, parâmetros que preconizam o perfil e o trabalho desses sujeitos.

Compreendemos que as ações de Educação Integral e(m) tempo integral nas escolas passam impreterivelmente pelo professor, mas não se centralizam nele. É necessário um trabalho conjunto entre todos os profissionais da educação – daí a necessidade de se reconhecer o monitor dentro da escola. Esse sujeito também é parte do processo e precisa participar da construção de um Projeto Político-Pedagógico que faça sentido e que contemple as suas atividades. A partir do PPP, é preciso pensar no planejamento e organização escolar para articular o PEI e a escola. Dessa maneira, o PPP da escola precisa ter um significado para todos e estabelecer a direção para o processo formativo que a escola almeja.

## Referências

- ARAÚJO, E. S. **Da formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública.** 2003. 173 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- BARROS, L. A. M. **Gestão Democrática Escolar.** Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/>. Acesso em: 27 ago. 2020.
- BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. **Programa Escola Integrada: Orientações Gerais para as escolas.** Belo Horizonte: SMED: jan, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2IaV6jk>. Acesso em: 15 ago. de 2020.
- BRAGA, C. S. **Colaborações entre professores e monitores do programa Escola Integrada de Belo Horizonte.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2015.



BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96. Brasília: 1996.

CAVALARI, R. M. F. **Integralismo**: ideologia e organização de um partido de massas no Brasil (1932-1937). Bauru: EDUSC, 1999.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Educador na Educação Integral**. Conceito glossário, 2014. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/educador/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CHARLOT, B. Projeto político e projeto pedagógico. In: MOLL, J. (Org.). **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23-26.

COELHO, J. S. Escola integrada. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

COELHO, J. S. **O trabalho docente na Educação Integrada**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2011.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da Educação Integral em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

DAYRELL, J.; GEBER, S. Os “novos” educadores dos programas de Educação Integral: uma análise das práticas educativas dos agentes culturais. **Educação em revista** [on-line]. v. 31, n. 4, p. 4562. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n4/1982-6621-edur-310400045.pdf> Acesso em: 25 ago. 2020.

EYNG, A. M. Projeto pedagógico: construção coletiva da identidade da escola, um desafio permanente. **Educação em Movimento**, v. 1, n. 1, p. 25-32. Curitiba, jan.-abr., 2002.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Inácio: Instituto Inácio Freire, 2009.

GADOTTI, M. Projeto Político-Pedagógico da escola cidadã. In: BRASIL. **Salto para o futuro**: construindo a escola cidadã, pro-

jeto político-pedagógico. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

GADOTTI, M. Projeto Político-Pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GALLO, S. O paradigma anarquista em Educação. **Nuances: Revista do Curso de Pedagogia da UNESP, Presidente Prudente**, n. 2, p. 9-14, 1996.

GEBER, S. P. **As práticas educativas dos agentes culturais em um programa de Educação Integral**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2015.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

LIBÂNEO, J. C. *et al.* **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LONGHI, S. R. P.; BENTO, K. L. Projeto Político-Pedagógico: uma construção coletiva. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **O professor PDE e os desafios da escola pública paraense: produção didático-pedagógica**. Paraná, 2009. p. 25-28.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. V., 2003. p. 11-24.

MORAIS, D. V.; PIRES, N. As práticas educativas dos monitores do programa escola integrada e a sua relação com o projeto político-pedagógico. In: **XIX Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino: para onde vai a Didática? O enfrentamento às abordagens teóricas e desafios políticos da atualidade**. Bianual, v. 1, n. 40. Salvador: UFBA, 2018.

MORAIS, D. V. **Práticas educativas dos monitores do Programa Escola Integrada e sua relação com o Projeto Político-Pedagógico da escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2020.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-68, ago., 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3ev0zOh>. Acesso em: 25 ago. 2020.

MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MOURA, M. O. de A. Atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. de. (Orgs.). **Ensinar a ensinar: Didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Tompson Learning, 2001, p. 143 -162.

OLIVEIRA, D. A. Profissão docente e gestão democrática da Educação. **Revista Extra-Classe**, v. 1, p. 210-217, 2009.

PINHEIRO, F. **Programa Mais Educação: uma concepção de Educação Integral**. Dissertação (mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SCHMITZ, H.; SOUZA, M. C. R. F. Reflexões sobre possíveis critérios de qualidade da escola em tempo integral. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 552-581, maio/ago. 2016.

SILVA, A. M. C. J. **Trabalho docente e Educação em tempo integral: um estudo sobre o Programa Escola Integrada e o Projeto Educação em tempo Integral**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2013.

TEIXEIRA, A. S. **Pequena introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. In: Coleção Anísio Teixeira. v. 5, Rio de Janeiro: Companhia Ed. Nacional, 2007, 150 p.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez., 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 ago. 2020.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2006. p. 8-32.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Orgs.) **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 9- 32.

# Reflexões sobre estilos e modos de organização do ensino em sala de aula<sup>1</sup>

Gladys Rocha

## Introdução

O objetivo do texto em tela é sistematizar aspectos relacionados à interação professor-aluno-conhecimento em sala de aula, discutir elementos pedagógicos convergentes, traços comuns inerentes a estilos de ensino distintos que expressam perfis de práticas docentes. Feita essa discussão, apresentamos pautas de observação propostas para orientar apreensão e análise de algumas dimensões do trabalho docente em sala de aula, que, se espera, possam se constituir como instrumentos, ainda que preliminares, para a autoavaliação do trabalho desenvolvido em sala de aula, particularmente na Educação Básica.

Para tal, este texto, além desta introdução e das considerações finais, está organizado em duas seções. Na primeira, procuramos discutir o modo como delineamos o construto de estilos de ensino e suas relações com a gramática da aula na gestão da classe e na *gestão dos aprendizados*<sup>2</sup>. Na segunda seção, apresentamos pro-

---

1 Este trabalho integra pesquisa mais ampla, denominada "Estilos e Modos de organização do ensino", coordenada pela autora no âmbito da Linha Didática e Docência, que tem como eixo central a discussão de modos de organização do ensino em aula e práticas de avaliação que induzem o aprendizado dos estudantes. Atualmente, participam deste projeto os mestrandos: Juliana Lara e Mariza Schneider (com foco na avaliação); Rosângela Torres e Wyller Sousa (com a discussão da gramática da sala de aula como eixo central).

2 Utilizamos a expressão *gestão dos aprendizados*, adotada por Gauthier *et al.* (2013) em relação de sinonímia com as expressões *gestão dos conteúdos* e *gestão da matéria*, presentes na sua obra de 1998 e muito frequentes na literatura que discute elementos constitutivos do ensino em aula.

postas de autoavaliação para o professor, elaboradas a partir de instrumentos produzidos para a observação de aulas, cuja ênfase é a apreensão de aspectos relacionados à organização do ensino e dos aprendizados em sala de aula, em contextos de práticas docentes consideradas bem sucedidas.

Este trabalho se situa no âmbito das pesquisas sobre o ensino, com foco em dimensões relativas aos conhecimentos pedagógicos do professor em um repertório de conhecimentos próprios ao ensino (GAUTHIER, 1998, p. 35). O desafio é colocar em evidência aspectos típicos do ensino em aula, sobretudo em suas regularidades, e socializar as pautas que temos construído para a análise do fazer docente em sala de aula. Obviamente, esses instrumentos evidenciam apenas alguns aspectos mais vinculados a modos de agir, que envolvem microdecisões tomadas pelo professor no percurso da aula. O objetivo é apresentar algumas possibilidades interpretativas decorrentes desse dimensionamento do olhar, delimitar estratégias que contribuam, ainda que embrionariamente, para considerar, ao mesmo tempo, a estabilidade e a singularidade da realidade de uma sala de aula no amplo conjunto de microdecisões relativas à gestão da classe (GAUTHIER, 1998; PERRENOUD, 1993). Sem a pretensão de esgotar o tema, o foco é a discussão e organização de um conjunto de saberes inerentes a um repertório de conhecimentos próprios do trabalho docente que visa se constituir como instrumento reflexivo para o professor analisar o próprio fazer. Como afirma Gauthier (1998):

Esse repertório de conhecimentos positivos proveniente da pesquisa científica, entretanto, não deve ocultar-nos a realidade singular de uma sala de aula, fazer-nos perder de vista a complexidade da realidade escolar, complexidade que não poderia caber num enunciado geral, mesmo que fosse científico (*Ibidem*, p. 351).

Isso implica dizer que embora nos orientemos pela premissa de que o ensino em aula tem regularidades, não desconsideramos o fato de que ele é constantemente (re)contextualizado, pois a ação de ensinar requer que o professor estabeleça arranjos estruturados em sala de aula, subsidiados por estudos e pesquisas já produzidos sobre o tema.

Nessa perspectiva, nossa investigação se aproxima daquelas que abordam o efeito escola<sup>3</sup>, porém evidenciando sua dimensão pedagógica no âmbito do ensino, no contexto da sala de aula. Entendemos que a organização dos alunos em turmas, no interior de um instituição de ensino, comporta variações de aquisições no aprendizado que podem estar relacionadas ao efeito professor. A literatura sobre essa temática aponta para a necessidade de compreensão de que as escolas não são um conjunto de turmas e de que as diferenças entre seus resultados não se expressam somente em função dos perfis estudantis, dos aspectos socioeconômicos ou da estruturação formal e pedagógica da instituição. Embora apresentem diferentes abordagens, nas últimas décadas têm sido produzidos estudos que apontam para o fato de que as diferenças entre resultados das escolas não se expressam somente em função dos perfis estudantis, ou da estruturação formal e pedagógica da instituição. Há aspectos relativos à estruturação do aprendizado dos alunos no interior das turmas que se relacionam ao ensino em aula, ao papel do professor na mediação. Há diferenças entre as performances das turmas no interior de uma escola que precisam ser consideradas, que apontam para a necessidade de não se desvincular as noções de efeito turma e de efeito professor (ROSENSHINE, STEVENS, 1986; GAUTHIER *et al.*, 1998; BRESSOUX, 2003, 2011; ALVES, SOARES, 2007; MADDAUS *et al.*, 2008; LAFONTAINE, 2011; VAN ZANTEN, 2011; BERNADO, BONAMINO, 2012).

Assim, sem pretender reduzir a complexidade do ensino, ou desconsiderar o conjunto de fatores intervenientes nesse processo, nosso foco é a ação docente em aula, a apreensão de modos de agir convergentes, caracterizadores de estilos de ensino que permitam ampliar nossa compreensão sobre formas de estruturá-lo. Isso não implica, no entanto, em dizer que o docente possa fazer tudo, ou em responsabilizá-lo pelos problemas do ensino. Diferentemente, diz respeito a um dimensionamento do olhar sobre o ensino, entendendo-o como ação especializada típica do fazer docente, que envolve um repertório próprio de conhecimentos que precisa ser conhecido, compreendido e (re)apropriado.

---

3 Essa noção enfatiza a ideia de que cada escola deve ser analisada a partir de seus processos de ensino e aprendizagem, e que fatores associados com melhores resultados devem ser identificados. Já o termo *escola eficaz* “[...] sugere apenas que existem escolhas melhores do que outras [...]” (BROOKE, N.; SOARES, J. F., 2008, p. 10).

Para tal, faz-se necessária a superação da discussão fortemente polarizada e redutora, que, ao secundarizar a discussão sobre o ensino, acaba por criar polarizações entre ensino transmissivo e ensino ativo; práxis e técnica; abordagem tradicional e construtivista, como se a ação de ensinar fosse unívoca e não englobasse, por superação, diferentes dimensões. Com abordagens dessa natureza, não raramente acaba-se por confundir, por exemplo, as contribuições das teorias cognitivistas e sociointeracionistas para a apreensão de processos de aprendizagem do estudante com a ação de ensinar, tratando processos distintos como faces de uma mesma moeda. Nesse caso, ao tentar “qualificar” a ação de ensinar a partir de uma das teorias que a orienta, acaba-se por negligenciar outras dimensões dos próprios processos de interação, sejam eles discursivos, dialógicos, éticos, entre outros. Na acepção que orienta nosso estudo, a ação de ensinar é mediada, se caracteriza pela interação, é orientada pelo propósito de levar alguém a aprender alguma coisa, o que requer a atuação tanto de quem ensina quanto de quem aprende, e que tem sua síntese na sala de aula. A ação de ensinar possui uma *gramática*<sup>4</sup> própria, relacionada ao modo de organização do ensino escolar, que, por sua natureza, requer sistematização. A noção de gramática do ensino (ou gramática da aula) que adotamos faz referência a aspectos tácitos, ou não, de estruturação do ensino em sala de aula, elementos que compõem uma espécie de “matriz de compreensão” que envolve ações, gestos, comportamentos relacionados às estruturas e regras simbólicas que orientam o trabalho docente na *gestão da classe e na gestão dos conteúdos*.

Nessa direção, os conceitos de gestão da classe e de gestão da matéria abordados por Gauthier *et al.* (1998) são tomados aqui como ponto de partida para a delimitação dos aspectos, que, em maior ou menor grau, constituem os estilos de ensino. A gestão dos conteúdos (também denominada gestão da matéria ou gestão dos aprendizados) diz respeito aos enunciados relativos ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula, ou de parte dela, aos modos de organização das ações e das atividades, às estratégias

---

4 O termo foi tomado de empréstimo de Nóvoa (1998), que usa a expressão *gramática do ensino* para designar a criação de normas e estruturas de regras simbólicas que ordenam/regulam o ensino e a própria caracterização da escola e suas funções sociais aceitas pelos educadores.



de ensino, ao conjunto de operações realizadas pelos professores junto aos estudantes, visando ao ensino.

Perrenoud, (1933, p. 24) ao se referir ao ensino do conteúdo, salienta que, para ser ensinado, adquirido e avaliado, o saber sofre transformações, como segmentação, cortes, tradução em lições, aulas e exercícios, organização a partir de materiais pré-construídos. O autor distingue três faces no processo de ensino, que ele trata como transposição didática:

- dos saberes doutos ou sociais aos saberes a ensinar (ou, de uma forma mais geral, da cultura extraescolar ao *curriculum* formal);
- dos saberes a ensinar aos saberes ensinados (ou do *curriculum* formal ao *curriculum* real);
- dos saberes ensinados aos saberes adquiridos (ou do *curriculum* real à aprendizagem dos alunos) (*Ibidem*, p. 25, grifos do autor).

A gestão da classe, ou os condicionantes da interação, por sua vez, dizem respeito às rotinas organizacionais coordenadas pelo docente com o intuito de criar condições para que os processos de ensino e de aprendizado ocorram (GAUTHIER *et al.*, 1998, 2013). Envolve uma das atividades dos professores, talvez a principal, que consiste em fazer com que as ações dos alunos se harmonizem com as suas, ao invés de se oporem a elas (TARDIF, 2012, p. 130). Relaciona-se aos mecanismos intrínsecos dos quais o professor lança mão, para organizar os comportamentos dos alunos em sala de aula, visando criar um contexto favorável ao ensino e à aprendizagem, mediado pela negociação/imposição, o que envolve uma dimensão prática e pragmática, requer a construção de determinados “protocolos”. Sobre a importância da gestão da classe no trabalho docente, Tardif diz

[...] a ordem na sala de aula ou na escola não corresponde a uma qualidade ontológica das situações. A ordem não ‘impregna’ as situações, mas resulta de uma negociação/imposição das atividades dos professores ou dos outros responsáveis escolares diante das atividades dos alunos. E é porque eles são forçados a ir à escola que essa dimensão de atividade

ou de liberdade dos alunos se torna importante: a escola não é escolhida livremente, ela é imposta, e isso, inevitavelmente, suscita resistências importantes em certos alunos. Os professores devem desenvolver nos alunos essa ‘sujeição voluntária’ [...] (*Ibidem*, p. 130-131).

A gestão da classe envolve, portanto, aspectos relacionados a uma espécie de “sujeição voluntária”, construída na interação do professor com os alunos e a partir dela, que procura influenciar as atitudes e comportamentos dos alunos. Esses processos, embora singulares, apresentam aspectos comuns que se relacionam com a trajetória do professor e também com a gramática que orienta esse fazer. Expressa-se a partir de um conjunto de gestos, sinais, modos de agir, de ser e de estar em aula, a partir dos quais o docente procura estabelecer as medições com os alunos, visando ao ensino e à compreensão da lógica simbólica da escola e da própria aula.

Ao conjunto de modos de agir que decorrem da dinâmica da sala de aula, aliado às singularidades contextuais inerentes à apropriação dessa gramática, denominamos estilos de ensino. Os estilos de ensino se referem aos modos como o ensino é operado na sua realização em aula, ao movimento empreendido pelo docente no exercício de tentar tornar “ensináveis” aos estudantes e “aprendíveis” por eles determinados conhecimentos, quer na gestão da classe, quer na gestão dos aprendizados.

Segundo a nossa aceção, os estilos de ensino nos permitem delinear modos de sistematização do ensino em aula cujos perfis (expressos por regularidades e também por idiosincrasias) indiciam abordagens e/ou estratégias que podem corroborar o aprendizado. Considera-se que embora não haja um modelo de ensino “ideal” (*best practice*) a ser identificado e reaplicado junto aos diferentes alunos ou turmas indistintamente, a ação de ensinar requer que o professor estabeleça arranjos estruturados, demanda sistematização, que, por sua vez, expressam perfis, estilos de ensino que precisam ser investigados. Isso não implica, no entanto, em dizer que o docente pode fazer tudo. Implica em dimensionar o olhar sobre o ensino, entendendo-o como ação especializada típica do fazer docente, que não deve ser reduzida a um modelo de prática, mas que comporta certo conjunto de práticas que compõem esti-

los de ensino cujas regularidades indiciam formas de organização que podem induzir, facilitar o aprendizado dos estudantes (GAUTHIER *et al.*, 1998; 2013; BRESSOUX, 2003; 2011). Assim, sem negligenciar as dimensões contextuais relativas à ação de ensinar, há que se considerar que os modos de agir e de promover o aprendizado não são infinitos ou correspondentes ao número de professores. Nesse sentido, nos importa investigar, sobretudo, aspectos comuns na apropriação da gramática da sala de aula relacionados a práticas de ensino bem sucedidas, ou seja, práticas de sala de aula que corroboram o aprendizado dos alunos, que o induzem.

Como construto, os estilos de ensino remetem a modos de agir em classe, que, embora tenham peculiaridades, guardam relações entre si, possuem traços comuns inerentes à gestão da classe e à gestão dos aprendizados. Eles dizem respeito a diferentes modos de agir do professor, às formas como ele organiza o trabalho na classe, caracterizando perfis delineados a partir de interações coordenadas pelos professores, só podendo ser compreendidos como tais se se expressam a partir de conjuntos de dispositivos mobilizados regularmente pelo professor, para estruturar o trabalho em sala de aula.

Embora essa questão não seja o cerne de sua discussão, Tardif (2012, p. 49) se refere aos estilos de ensino como um *habitus* que engloba aspectos decorrentes dos condicionantes e dos imponderáveis do exercício da profissão docente, como “mace-tes” construídos no exercício da profissão, necessários à ação de ensinar. O autor diz que

[...] conhecer bem a matéria que deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente para o trabalho pedagógico. [...] os saberes experienciais surgem como um núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Entretanto, para concluir, valeria a pena perguntar se o corpo docente não lucraria em

liberar os seus saberes da prática cotidiana e da prática vivida, de modo a levá-los a ser reconhecidos por outros grupos produtores de saberes e impor-se, desse modo, enquanto grupo produtor de um saber oriundo de sua prática e sobre o qual poderia reivindicar um controle social legítimo (*Ibidem*, p.54).

Na nossa acepção, os estilos de ensino envolvem aspectos inerentes à gestão da matéria e à gestão da classe<sup>5</sup>, próprios da gramática do ensino em aula, se relacionam com o conhecimento experiencial, mas não estabelecem, com ele, uma relação direta, na medida que requerem interpretações, traduções, transformações realizadas no processo de escolarização do ensino em aula, à “alquimia” realizada pelo professor na didatização do conhecimento em aula e na gestão da classe e dos aprendizados. Os referidos estilos englobam, portanto, conjuntos de saberes que compõem diferentes modos de apropriação do ensino, que precisam ser apreendidos e compreendidos, o que sinaliza para sua potencialidade no campo da Didática. Como afirmam Gauthier *et al.* (2013; 2014), as pesquisas sobre repertórios específicos ao ensino não podem ditar o que os professores devem fazer, indicar as opções a serem privilegiadas no contexto da sala de aula. Elas podem, no entanto, informar o professor, auxiliá-lo a tomar consciência dos efeitos possíveis de suas ações sobre o comportamento dos estudantes e seu aprendizado, o que está longe de ser algo trivial (*Ibidem*, p. 121).

Assim, sem desconsiderar os inúmeros fatores intervenientes no ensino, ou reduzir sua complexidade e dinamicidade, o objetivo deste texto é a discussão de modos de agir convergentes que nos permitam uma maior aproximação dos fazeres docentes em aula, bem como a ampliação de nossa compreensão sobre os

---

5 Os estilos de ensino têm sido abordados por autores como Pedro Martínez Geijo (2007); Paula Renés Arellano *et al.* (2013); María Alexandra Rendón-Urbe (2010; 2013); Evelise Maria Labatut Portilho *et al.* (2013; 2014; 2015) num paralelo aos estilos de aprendizagem ativo, reflexivo, teórico e pragmático. Como nosso trabalho apresenta outra abordagem, não pretendemos nos aprofundar nesse ponto. Cabe evidenciar, no entanto, que embora nosso modo de conceber os estilos de ensino não seja unísono, convergimos, a exemplo do que assinala Uribe (2013), com grande parte dos autores que abordam o tema, na compreensão de que o estudo dos estilos de ensino possa favorecer a reflexão sobre o processo educativo e a maneira como o professor interage em sala de aula. Pode, também, contribuir para uma avaliação sistemática dos modos de agir em aula, ampliando as condições para que os docentes abordem questões referentes ao ensino e à aprendizagem (URIBE, 2013, p. 184).

processos de organização do ensino em aula, sobretudo durante a gestão da classe. Processos aos quais estão subjacentes aspectos referentes à formação, à experiência, à subjetividade e expectativas do professor, entre outros. Como assinalado, não se perde de vista o fato de que o ensino é constantemente recontextualizado, quer em função do perfil docente, quer em função dos contextos de atuação que delineiam os estilos de ensino distintos. Entretanto, consideramos que essas circunstâncias apresentam, também, certa estabilidade relacionada à gramática do ensino, que remete a certa estabilidade.

Os estilos de ensino focalizam interações de caráter pedagógico ligadas a práticas que influenciam os modos de gestão da classe e do ensino no interior das escolas e são influenciadas por eles. Dizem respeito a modos de organização do fazer em aula que abarcam uma forma de relação com o saber escolar própria da ação docente e que impõe a identificação e designação de saberes como “conteúdos a ensinar”. Conteúdos que para serem ensinados, adquiridos e avaliados são traduzidos em aulas, que têm uma gramática própria, aqui, sintetizamos a partir dos conceitos de gestão dos aprendizados e de gestão da classe. O foco é, portanto, o estudo de elementos que permitam maior aproximação e compreensão da interação docente voltada ao ensino e aos modos como ele é operado; aos dispositivos próprios dessa interação, expressos na sua realização em aula e a partir dela. Como os estilos de ensino constituem um dos componentes fundantes da prática docente, entende-se que seu mapeamento permitirá levantar subsídios para ampliar a leitura do que fundamenta a organização dos saberes em sala de aula e também para a compreensão de como tais fundamentos podem ser socializados no âmbito de cursos de formação docente.

### **Abordagem Metodológica**

Como construto, a noção de estilos de ensino envolve “caracterizações” que se vinculam a concepções pedagógicas, a modos de perceber e de constituir as interações professor-aluno-conhecimento, porém não se restringe a elas. Os modos de constituição da docência em aula, além de mediatizados por formas de conceber

o aluno, os processos de ensino e de aprendizagem são também orientados pela visão que o docente tem de sua atividade, pelas expectativas que tem quanto ao aprendizado dos estudantes e pela visão que tem do seu papel como docente nesse processo. Abordar estilos de ensino implica em ter como eixo da análise a apreensão de “perfis” de ensino inerentes a interações vivenciadas em aula e coordenadas pelos docentes, visando ao aprendizado.

Dadas as suas próprias características, a percepção de regularidades e de sua vinculação ou não a um estilo de ensino demanda que, na interação, os elementos apreendidos se evidenciem como parte integrante do conjunto de interações privilegiadas pelo professor durante a aula. Esse delineamento metodológico para a apreensão de estilos de ensino pode constituir-se como uma variável significativa na caracterização de ações docentes nos processos de ensino, e, mais especificamente, em sua materialização em sala de aula. Para isso, como mencionado, tomamos os elementos relacionados à gestão da matéria e à gestão da classe na interação em aula como elementos constitutivos de uma gramática escolar, que, embora situada, possui traços comuns e regulares que expressam eixos analíticos relacionados ao cerne da profissão docente, pois dizem respeito ao conjunto das operações, regras e disposições de que o professor lança mão para ensinar e para criar, em classe, um ambiente favorável aos processos de ensino e de aprendizagem (GAUTHIER *et al.*, 1998; 2013). Para tal, é necessária a elaboração de instrumentos que permitam delinear o olhar sobre a sala de aula em momentos distintos, focalizando aspectos ora relacionados à gestão da classe, ora relacionados à gestão dos aprendizados.

Nos nossos estudos sobre a sala de aula, as estratégias relacionadas ao ensino explícito, organizadas por Gauthier *et al.* (1998) a partir de estudos sobre a produção empírica sobre sala de aula, constituem o ponto de partida para a elaboração de instrumentos de análise voltados à identificação de estilos de ensino de professores a partir do fazer docente em sala de aula.

Num primeiro momento, os instrumentos foram propostos para corroborar o dimensionamento do olhar do pesquisador para a apreensão de elementos que evidenciam aspectos estáveis e tam-

bém singularidades nas formas de organização do ensino em aula. Durante esse processo, no entanto, embora o esforço de tentar mapear estilos de ensino esteja ainda em curso, percebemos que esses instrumentos podem, ainda que embrionariamente, induzir reflexões sobre o ensino em aula na gestão da classe e na gestão dos aprendizados, o que nos levou a adaptar esses instrumentos e a apresentá-los como propostas de autoavaliação.

Obviamente, embora esta investigação seja norteadada pelo entendimento da necessidade de não configurar, aprioristicamente, a paisagem ou as possibilidades de vê-la tomando de empréstimo a metáfora topológica utilizada por Löwy, pode-se dizer que nosso mirante ou observatório determina horizontes de visibilidade, e uma mesma paisagem pode ser percebida por ângulos distintos e complementares. Nas palavras do autor:

[...] os limites estruturais do horizonte não dependem da boa ou má vontade do observador, mas da altura e da posição em que ele se encontra; o pintor pode passar de um mirante a outro, mas seu horizonte de visibilidade dependerá sempre da posição em que ele se encontra em tal ou qual momento [...] a paisagem, como painel, não depende somente do observatório, mas do próprio pintor, de sua forma de olhar e de sua arte de pintar (*Idem*, 1996, p. 212-213).

Nesse sentido, a expectativa é de que a nossa “forma de olhar” e a nossa “arte de pintar” a “paisagem” possa contribuir para induzir a necessária reflexão acerca do papel e significado dos modos de agir do professor em sala de aula.

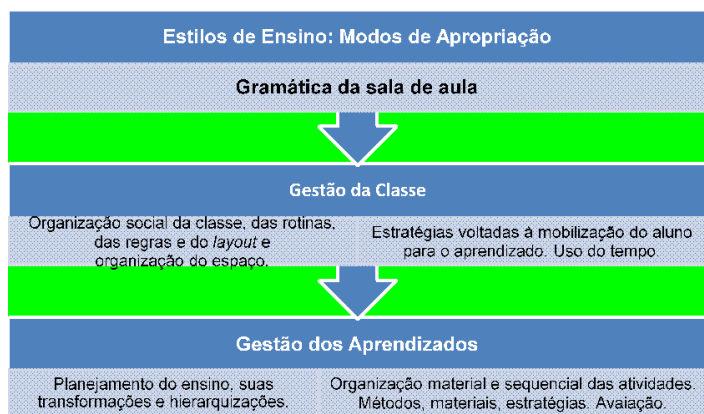
### **Instrumentos de autoavaliação**

Os instrumentos (ou pautas de autoavaliação) ora apresentados expressam recortes que visam a interlocução com elementos típicos da gramática do ensino em aula. Não se trata, aqui, de criar e/ou utilizar instrumentos de pesquisa e/ou de autoavaliação como estratégias de compreensão certas e definitivas, mas de possibilitar a interlocução com conjuntos de variáveis, que, ao evidenciarem

aspectos que visam à reflexão, à compreensão de dimensões de ensino em aula, potencializem discussões sobre a gramática da aula no que tange à gestão da classe e à gestão dos aprendizados. A expectativa é de que a partir da interlocução com as pautas de autoavaliação, o leitor possa utilizá-las não apenas como instrumento de autoavaliação, mas ampliá-los, avaliá-los e ressignificá-los.

A **figura 1**, a seguir, permite retomar esquematicamente os aspectos evidenciados.

**Figura 1** – Estilo de ensino: modos de apropriação



**Fonte:** Elaboração da autora

Indicados esquematicamente os aspectos de carácter mais geral, passamos a apresentar os instrumentos de autoavaliação.



**Pauta 1: Aspectos relativos à gestão da classe**

<b>No início e ao longo do período letivo</b>
Procuro fazer com que os alunos se sintam acolhidos.
Estabeleço combinados com a turma.
Chamo a atenção dos alunos de modo explícito, calmo e respeitoso.
Explicito as regras da turma, construindo-as com ela.
Estabeleço rotinas com a turma para diferentes atividades.
Procuro ajudar o aluno a compreender o sentido de estudar e de aprender.
Procuro induzir comportamentos respeitosos em relação a sexo, raça e gênero.
Procuro levar o aluno a refletir sobre suas ações, fazendo-o de modo privado, quando necessário.
Procuro incentivar um clima de tranquilidade e cordialidade entre os colegas.
Desestimulo a delação e acusações mútuas entre colegas.
Evidencio as capacidades de aprendizado de toda a turma.
Reforço a ideia de que os ritmos de aprendizado são diferentes, mas que todos podem aprender.
Procuro evidenciar os aspectos positivos da turma.

<b>No início da aula</b>
Estabeleço rotinas mais tranquilas para o início da aula.
Oriento verbalmente os alunos sobre os comportamentos esperados.
Auxilio os alunos na organização inicial necessária ao desenvolvimento da aula <sup>6</sup> .
Explicito a rotina do dia.
Estabeleço e explico combinados com a classe, voltados à construção de uma rotina tranquila na turma.

Continua

<sup>6</sup> Um outro aspecto que pode ser considerado neste item refere-se ao planejamento, que permite antecipar aos alunos como será organizada espacialmente a sala de aula no próximo encontro, respeitando-se as singularidades da modalidade de ensino (a intenção de trabalhar em duplas, trios, ou em pequenos grupos).

<b>Durante a aula</b>
Explicito os comportamentos indesejáveis, de maneira séria e calma, quando necessário.
Explicito os comportamentos esperados de maneira séria e calma.
Círculo pela sala quando os alunos estão realizando atividades.
Crio um ambiente tranquilo para o ensino e para a aprendizagem.
Retomo os combinados da turma, quando necessário.
Estabeleço interações visuais com os alunos.
<b>Antes do intervalo</b>
Organizo a turma para o momento do intervalo.
Estabeleço rotinas com os estudantes para o retorno do intervalo.
<b>Após o intervalo</b>
Recebo os alunos na sala.
Acalmo os estudantes antes de retomar a aula.
Círculo pela sala durante a reorganização da classe, auxiliando e/ou orientando os estudantes.
Estabeleço e/ou retomo acordos feitos com a turma para o retorno do intervalo.
<b>Ao final da aula</b>
Procuro recuperar o que foi trabalhado, articulando o planejamento realizado e as estratégias que serão adotadas para a continuidade do trabalho.
Combino com os estudantes o que será realizado na próxima aula.
Organizo a classe para a finalização da aula.
Estabeleço rotinas com os estudantes para a finalização das aulas.

## Pauta 2: Gestão dos aprendizados baseada nos princípios do ensino explícito

<b>Realização da aula</b>
<b>No início da aula</b>
Retomo os conteúdos que foram trabalhados na aula anterior.
Verifico se os alunos fizeram o dever de casa.
Corrijo a tarefa de casa em sala de aula.
Lanço mão de combinados feitos com os alunos, para que as atividades sejam realizadas.
<b>No início do trabalho</b>
Procuo mobilizar os alunos para o tema a ser trabalhado, relacionando-o a outros já desenvolvidos.
Apresento os objetivos da atividade.
Trabalho com conhecimentos prévios dos alunos (conhecimento de mundo, ou de conteúdos já trabalhados).
Dou instruções claras sobre os procedimentos e os explico.
<b>Durante o desenvolvimento da aula</b>
Organizo o tempo da aula e o da transição entre atividades, quando pertinente.
Faço perguntas que não são retóricas e as de complementação da frase que falei.
Crio oportunidades para que diferentes alunos respondam.
Escuto atentamente as respostas dos alunos.
Retomo as falas dos alunos.
Utilizo estratégias diferenciadas para explicar um conteúdo.
Diversifico estratégias didáticas.
Uso exemplos e, também, contraexemplos.
Articulo o que o aluno sabe com o que está sendo ensinado.
Proponho atividades que levam o aluno a refletir sobre o que foi trabalhado.
Diversifico o tipo de atividade que proponho.

Continua

Continuação

Movimento-me pela sala, acompanhando as atividades realizadas pelos alunos.
Dou <i>feedback</i> para os alunos durante as atividades.
Faço perguntas e solicito respostas.
Procuo fazer contato visual e verbal com os alunos.
Verifico a compreensão dos alunos.
Procuo manter um ritmo de trabalho, apoiando mais de perto os estudantes com maiores dificuldades no conteúdo ou disciplina.
Estimulo os alunos a se envolverem nas atividades.
<b>Finalizando a aula</b>
Procuo verificar se os estudantes compreenderam o que foi trabalhado.
Procuo tirar dúvidas dos alunos, verificando o que será preciso retomar.
Sintetizo o que foi trabalhado.
Finalizo a aula conversando com os alunos sobre a próxima aula, ou atividade.

Por fim, embora as obras de referência deste trabalho não aprofundem a discussão acerca de critérios relacionados às estratégias de avaliação e uso de seus resultados, considerando o relevado às noções de avaliação e de feedback nos estudos e o caráter reflexivo e provisório dos instrumentos propostos, consideramos oportuno mencionar, ainda que de modo breve, alguns critérios relacionados à avaliação do ensino em aula.

### Pauta 3: Avaliação e Feedback<sup>7</sup>

<b>Avaliação</b>
Planejo a avaliação considerando conceitos fundamentais dos conteúdos trabalhados, para que a nota seja referenciada em um conjunto de saberes.
Ao planejar as avaliações, procuro analisar que tipo de questão me dará maiores indícios sobre o que o aluno de fato, aprendeu.

Continua

<sup>7</sup> Os itens evidenciados nesta pauta fundamentaram-se, sobretudo, nos trabalhos de Barlow (2006); GUSKEY, Thomas; SWAN, Gerry; JUNG, Lee (2011) e FIGARI (1996).

Ao elaborar uma prova, certifico-me dos conhecimentos demandados em cada questão.
Elaboro avaliações de diferentes tipos a fim de ampliar as possibilidades de os alunos manifestarem seus aprendizados.
Diversifico as estratégias de avaliação.
Organizo os conteúdos a serem avaliados em categorias passíveis de análises, mais objetivas, e que indicam mais claramente o que realmente o aluno demonstra ou não saber.
Procuo obter dados que me permitam identificar pontos fortes do aprendizado do aluno e aqueles em relação aos quais apresenta dificuldades a fim de fornecer <i>feedback</i> adequado para o estudante e/ou sua família.
Delimito eixos centrais do conteúdo avaliados em cada questão a fim de identificar o que o aluno demonstra saber em relação a que conteúdo no qual precisa avançar e o que é preciso retomar em sala de aula.
Ao analisar a nota / resultado do aluno, não associo desempenho e comportamento.
Procuo explicitar para o aluno e/ou família os saberes que ele tem e os que precisa adquirir ou ampliar.
No caso de avaliações dissertativas, apoio-me em um conjunto de critérios previamente definidos e acordados com os alunos, para que a correção não seja influenciada pela mediana da turma, pelo tempo disponível, ou cansaço.
Diferencio aspectos relacionados ao processo de aprendizagem, que sinalizam conhecimentos que o estudante é capaz de demonstrar a partir da interação daqueles conhecimentos que o aluno é capaz de demonstrar de forma autônoma.
Uso os resultados da avaliação para verificar os conhecimentos que precisarei aprofundar ou retomar.
A partir dos resultados das avaliações, estabeleço combinados com os alunos em torno de metas e desafios, de modo que cada um desses estudantes possa compreender os conhecimentos apreendidos em relação aos quais precisa avançar.

## Considerações finais

Neste texto, procuramos organizar as reflexões que temos construído sobre parte do repertório de conhecimentos sobre o ensino, relacionados à gestão da classe e dos aprendizados, que, por apresentarem regularidades e também singularidades, compõem estilos de ensino distintos.

Esses estilos de ensino, no entanto, não correspondem ao número de professores, ou mesmo ao de salas de aula. O saber ensinar tem uma especificidade prática, que deve ser buscada naquilo que se pode chamar de cultura profissional, que tem como uma de suas bases a prática da profissão concebida como processo de aprendizagem profissional (TARDIF, 2012, p. 180-181).

Essa especificidade é regulada por uma gramática tácita, relacionada às próprias finalidades da escola e ao seu modo de organização, que, quando apropriado de forma consciente pelo professor, pode corroborar a consolidação e validação de saberes práticos da profissão.

Sobre a validação desses saberes, Gauthier (1998) chama a atenção para o fato de que os resultados de pesquisas empíricas sobre o ensino nos dão um certo número de indicadores, de resultados sobre o ensino em sala de aula, que nos dão informações significativas sobre a ação de ensinar, que podem e devem ser usadas como um repertório de conhecimentos, que pode constituir um excelente instrumento reflexivo para o professor, quer iniciante, quer experiente.

Isso posto, cabe reiterar o caráter indutor e provisório dos instrumentos propostos, bem como seus objetivos de apreensão parcial de variáveis constitutivas da gramática da sala de aula pautada em conjuntos de pesquisas baseadas em evidências oriundas de dados empíricos com abordagens metodológicas diversas, com o propósito de inventariar estilos de ensino e seus aspectos estruturantes sem perder de vista a possibilidade de conexão entre fatos particulares e as regularidades.

## Referências

- ALVES, M. T.; SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 45, jun. 2007.
- BARLOW, M. **Avaliação escolar**: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BONAMINO, A.; BERNADO, E. Enturmação dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e desempenho em Leitura. In: WERLE, F. O. C. (Org.). **Contribuições e Debates sobre avaliação em larga escala**. 1. ed. Rio de Janeiro: Líber Livro, 2012.v.1. p. 75-96.
- BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito escola e o efeito professor. **Educação em Revista**, n. 38, p. 17-78, dez. 2003. [Texto originalmente publicado em 1994].
- BRESSOUX, P. Efeito escola. In: VAN ZANTEN, A. (Org.). **Dicionário da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.
- FIGARI, G. **Avaliar**: que referencial? Portugal: Ed. Porto, 1996.
- GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas sobre o fazer docente. 3. ed. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 1998.
- GAUTHIER, C. *et al.* **Ensino explícito**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.
- GUSKEY, T. *et al.* Grades that mean something: Kentucky develops standards-based report cards. **Phi Delta Kappan**, v. 93, n. 2, out. 2011.
- LAFONTAINE, D. Efeito sala de aula. In: VAN ZANTEN, A. **Dicionário da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e o positivismo na sociologia do conhecimento. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MADAUS, G. *et al.* Insumos escolares, processos e recursos. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MARTÍNEZ, G. P. **Aprender y enseñar**: los estilos de aprendizaje e de enseñanza desde la práctica de aula. Espanha: ICE – Universidad de Deusto, Ediciones Mensajero, 2007.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. *et al.* (Orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998. p. 19-39.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas e profissão docente: três facetas. In: PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993. p. 17-31.

RENÉS, P. *et al.* Estilos de enseñanza: un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico. **Revista Estilos de Aprendizaje**, v. 6, n. 11, p. 4-18, abr. 2013.

ROSENSHINE, B.; STEVENS, R. Teaching Functions. In: WIT-TROCK, M. C. (Dir.). **Handbook of Research on Teaching**. 3. ed. Novar York: Macmillan, 1986. p. 376-391.

URIBE, M. A. Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. **Revista Colombiana de Educación**, n. 64, p. 175-195, 1º sem. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.



# Sobre os autores

## **Ana Maria Alves Saraiva**

Professora Adjunta de Gestão e Política Educacional da Faculdade de Educação da UFMG. Doutora e Pós-Doutora em Educação pela UFMG. Pesquisadora na área de Desigualdades Educacionais e Trabalho Docente em Territórios Vulneráveis. Integrante dos Grupos de Pesquisa Didaktikè e GESTRADO. E-mail: anasaraiva.ef@gmail.com

## **Carmem Lúcia Eiterer**

Professora Titular de Didática da FaE-UFMG. Pós Doutorado pela UFRJ. Doutora e Mestre em Educação pela USP. Atua nos Programas de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social e Promestre (Mestrado Profissional em Educação). Integra os grupos de pesquisa GEPED (UFRJ), NEJA(FaE-UFMG) e Didaktikè (FaE-UFMG). E-mail: carmenl@ufmg.br

## **Claudia Starling**

Professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutorado e Pós-doutorado em Educação, pela UFMG. Atua no Programa de Pós-Graduação Promestre (Mestrado Profissional em Educação), na linha Didática e Docência. Integra os grupos de pesquisa Didaktikè (FaE-UFMG), LapenSi (FaE-UFMG) e Gestrado (FaE-UFMG). E-mail: claudiastarling@ufmg.br

## **Danilo Vasconcelos de Morais**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Integrou o Grupo de Pesquisa Didaktikè, vinculado à referida instituição. Graduado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Atua no Programa Escola Integrada da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. E-mail: dmorais.cb@gmail.com

### **Gladys Rocha**

Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Professora Associada (aposentada) da Faculdade de Educação da UFMG. Professora da linha Didática e Docência do Mestrado Profissional dessa mesma instituição. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Didaktikè. E-mail: [gladysrocha1@gmail.com](mailto:gladysrocha1@gmail.com)

### **Gleiciara Magalhães Freitas**

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Belo Horizonte-UNIBH e Mestre em Didática e Docência, pela Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, atua na área da Educação a oito anos. Atualmente, é professora para a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Possui experiência no ensino fundamental na coordenação pedagógica e como professora. E-mail: [gleici.preserveomeioambiente@yahoo.com.br](mailto:gleici.preserveomeioambiente@yahoo.com.br)

### **Michelle Carvalho Soares**

Professora da Rede Municipal de Educação de Contagem do Ensino Fundamental - Anos Finais. Mestre em Educação e Docência pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Inclusão (UEMG) e GESTÃO EDUCACIONAL (Pitágoras). Graduada em LETRAS(PUC/MG). Integra o Grupo de pesquisa Didaktikè (UFMG). E-mail: [soaresmichelle@bol.com.br](mailto:soaresmichelle@bol.com.br)

### **Nair Pires**

Pós-Doutorado pela Faculté des Sciences de l'Éducation da Université Laval. Doutorado e Mestrado pela FaE- UFMG. Especialista e Bacharel (piano) pela Escola de Música da UFMG. Professora Associada aposentada da Universidade Federal de Ouro Preto. Professora colaboradora da linha de pesquisa Didática e Docência do Mestrado Profissional da FaE-UFMG. Assessora de música do Projeto APPIA da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Integra o grupo de pesquisa Didaktikè. E-mail: [nair.pires@yahoo.com.br](mailto:nair.pires@yahoo.com.br)

**Tania Maria da Silva**

Professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Mestre em Educação e Docência pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (NUH/FAFICH/UFMG) e Psicopedagogia (CEPEMG). Graduada em Psicologia (PUC/MG). Integra os grupos de pesquisa Didaktikè (UFMG) e LapenSi (UFMG). E-mail: [tancias1604@gmail.com](mailto:tancias1604@gmail.com)

**Vanessa Regina Eleutério Miranda**

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela FaE-UFMG. Professora Adjunta da FaE-UFMG, atua no Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre), coorientando também no Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social. Pesquisa, nos últimos 20 anos, a temática étnico-racial na Educação, sobretudo nos currículos escolares e na formação de professores. Atualmente, é Coordenadora institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PI-BID) da UFMG. Integra o grupo de pesquisa Didaktikè. E-mail: [vanessareleuterio@gmail.com](mailto:vanessareleuterio@gmail.com)

