



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

INTERLOCUÇÕES E INTERFACES DA DIDÁTICA COM A FORMAÇÃO DOCENTE: PROBLEMATIZAÇÕES E EXPERIÊNCIAS

Alba Regina Battisti de Souza - UDESC

Ane Carine Meurer - UFSM

Jilvania Lima dos Santos Bazzo - UFSC

Mônica Teresinha Marçal - SME/Florianópolis

Rosimeri Jorge da Silva - SED/SC/Asesc

RESUMO

Neste painel, reúnem-se três artigos voltados para a discussão acerca das interfaces entre o campo da Didática e alguns aspectos da formação docente, tanto inicial como continuada. Tem-se como objetivo explicitar como a Didática, além de compor o currículo da formação inicial, reúne conhecimentos que transversalizam e extrapolam tal etapa em articulação com outras áreas do conhecimento ou componentes curriculares, a exemplo da Psicologia do Desenvolvimento e do Estágio Supervisionado. A abordagem teórica e metodológica que fundamenta o conjunto desses trabalhos se vincula às perspectivas críticas, qualitativas e de cunho etnometodológico. Isto posto, o primeiro trabalho discorre sobre os objetos de interesse e objetivos da Didática e Psicologia da Educação, como áreas científicas e componentes de ensino que integram o currículo dos cursos de formação inicial e permanente de professores, buscando contribuir para a discussão crítica sobre a concepção de disciplina-ponte e correlatas. O segundo trabalho desenvolve um estudo com objetivo de compreender e problematizar a reconstrução do projeto político pedagógico na educação básica, com vistas a estabelecer uma relação entre docência e didática, matriz curricular e construção do projeto político pedagógico como espaços coletivos de identidades e itinerâncias de pertencimentos, que definem as funções sociais da escola. O terceiro trabalho aborda as relações entre o campo da didática crítica e o estágio curricular em docência, a partir de um projeto desenvolvido no âmbito de uma universidade pública, sustentando que tal relação possibilita uma formação docente crítico-reflexiva.

Palavras-chave: Didática, Formação Docente, Educação Básica.

RELAÇÃO ENTRE DIDÁTICA E PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ane Carine Meurer – UFSM
Jilvania Lima dos Santos Bazzo - UFSC

RESUMO

Neste estudo, investigou-se sobre os objetos de interesse e objetivos da Didática e Psicologia da Educação. Observa-se que a Psicologia da Educação visa entender a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos como um processo que ocorre em cada um e nas relações estabelecidas entre atores sociais a partir da aquisição de conhecimentos, comportamentos e desenvolvimento. Discute-se sobre os elos existentes entre a aprendizagem e o ensino, o que acentua a ligação entre os campos de conhecimentos ora em debate e ratifica a intenção investigativa da Didática, que é estudar a relação entre a atividade de ensinar e a aprendizagem. A abordagem teórica e metodológica adotada se fundamenta na pesquisa qualitativa, de tipo exploratória e descritiva com ênfase nos atos de fala, nos conceitos filosóficos e nas percepções resultantes da investigação. Ancora-se na vertente da etnopesquisa crítica e multirreferencial, com levantamento de categorias-chave e, posteriormente, no contexto da análise de dados, para os aspectos teóricos e metodológicos relacionadas à Didática e à Psicologia da Educação em dois eixos: objetos de interesse; dimensões do processo de ensino e aprendizagem, os quais são submetidos ao crivo do aporte teórico e metodológico. Como resultados, pode-se afirmar que o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento é uma relação entre aspectos individuais e coletivos dos sujeitos - dimensões cognitiva, emocional, social, espiritual, física e cultural, entre outras. Finalmente, buscando contribuir para a discussão sobre a concepção de disciplina-ponte e correlatas, considera-se que a Didática e a Psicologia da Educação são disciplinas científicas e de ensino que integram o currículo dos cursos de formação inicial e permanente de professores.

Palavras-chave: Didática, Psicologia da Educação, Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Todos nós aprendemos, mesmo que sobre aspectos questionáveis em relação a preceitos éticos que merecem ser socializados e reforçados para as próximas gerações. Ou seja, sempre estamos aprendendo, vivemos bombardeados por informações, apelos relacionados ao consumismo, como roupas, alimentação ultra processada, tecnologias, jogos de azar etc.; individualismo e demais aspectos tão peculiares em nossa sociedade. Estas informações geram e condicionam hábitos nas várias dimensões da vida humana - física, cognitiva/intelectual,

emocional, política, social, artística, espiritual entre outras. Todos que chegam a um curso superior, já passaram por um processo de educação e escolarização.

Em se tratando dos cursos de licenciaturas, podemos afirmar que o corpo discente traz consigo uma bagagem que demonstra conhecimentos prévios sobre os principais assuntos relacionados à sua formação. Os graduandos, por exemplo, apresentam conhecimentos referentes às funções da escola, à concepção de ensino e de aprendizagem, bem como conseguem expor suas ideias acerca de como as pessoas aprendem. Falar sobre estas temáticas da educação e dos processos de escolarização são fundamentais. Nesse contexto, importa criar as condições para a produção do conhecimento durante a formação docente, possibilitando que os estudantes identifiquem experiências de ensino e aprendizagem concebidas como exemplares e também aquelas refutáveis. Eis um importante exercício crítico para promover à superação de estereótipos e de “modelos” idealizados.

Formar professores no Brasil não é tarefa fácil, pois além dos enfrentamentos político-econômicas assumidos historicamente pela carreira docente, há questões psicológicas, físicas, culturais, econômicas e sociais que se relacionam com o cotidiano das pessoas e, portanto, se inter-relacionam com a ação pedagógica. Compreender essa rede de sentidos e atravessamentos entre a cultura escolar e aquela produzida fora do muro da escola como um sistema cultural aberto, dinâmico e global, porque marcado pela diversidade e diferenças.

Os trabalhos e pesquisas dos teóricos nos ajudam a compreender como compreendemos, a entender como entendemos, a aprender como aprendemos, e a ensinar como ensinamos. Além de nos preocuparmos com o que ensinamos, é da ordem das preocupações do educador, em todas as suas funções, investigar como ensinar e por que ensinar de tal forma o que ensinamos e como ensinamos... Enfim, precisamos pensar sobre o que fazemos, para que fazemos e como fazemos na prática do cotidiano das escolas. (Neto, Costa, 2017, p. 223).

As disciplinas Didática e Psicologia da Educação têm objetos que são indissociáveis para a compreensão e a transformação da educação: a aprendizagem e o ensino. Para a Psicologia da Educação, o objetivo principal é entender a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos como um processo que ocorre no sujeito e nas relações estabelecidas entre ele e os demais atores sociais a partir da aquisição de novos conhecimentos, comportamentos e desenvolvimento. Concebida “enquanto campo de conhecimento e enquanto conteúdo do currículo da formação do educador” (Oliveira, 2000), o campo da Didática tem como intenção primordial investigar a relação entre o processo de aprendizagem e a atividade de ensinar.

O ensino e a aprendizagem, portanto, são concebidos como atividades cujo processo é indissociável e complementar, pois exige presença, interlocução e conhecimento entre sujeitos

ativos e que assumem papéis sociais pré-definidos. Nem sempre conseguimos compreender e acompanhar em detalhes esse processo, pois ele é complexo, difuso e se modifica continuamente: quem ensina e quem aprende? O que se aprende quando se ensina o quê? Para que se ensina determinado conteúdo? Por que e em quais condições se ensina e se aprende?

Tais questões nos levam a aprofundar os estudos na área das ciências da educação, com recorte para a relação entre ensino e aprendizagem que, como já problematizado anteriormente, são objetos de interesse tanto da Didática quanto da Psicologia da Educação. Há de se superar aproximações reducionistas, acríticas e instrumentais que conduzem a concepções e práticas pedagógicas deformadas do processo de ensino e aprendizagem. Há que investigar essa relação compreendendo, sim, os componentes psicológicos, mas, ao mesmo tempo, os componentes sociológicos, políticos, econômicos, institucionais, pedagógicos, etc.

É certo que o conhecimento psicológico pode contribuir para melhorar a compreensão e a explicação dos fenômenos educativos? Mas, qual conhecimento psicológico? Qual vertente teórica? Se considerada como “disciplina-ponte” (Salvador, 1999, p. 41) ou como disciplina científica da área da educação, os estudos proporcionados pela Psicologia da Educação “a partir das teorias psicogenéticas com as de Vigotski e Wallon em diálogo com a epistemologia genética de Piaget, por exemplo, pode ajudar a refletir e avançar alguns aspectos presentes na práxis educacional, tais como os cognitivos, emocionais e sociais” (Vasconcellos e Valsiner, 1995, p. 16).

METODOLOGIA

A abordagem teórica e metodológica adotada se fundamenta na pesquisa qualitativa, de tipo exploratória e descritiva com ênfase nos atos de fala, nos conceitos filosóficos e nas percepções resultantes da investigação, considerando-a como uma conversação instituinte de atos de currículo (Macedo, 2011; 2012):

Constituído numa convergência epistemológica que envolveu demandas/saberes e aportes teóricos acionalistas, o conceito de atos de currículo emerge no seu movimento generativo como uma potência curricular cada vez mais realçada, na medida em que pleiteia, a fortiori, formas dilatadas de participação na cena educacional-curricular, trazendo para a compreensão/intervenção curricular ampliadas e complexas conversações, diríamos, culturalmente curriculantes. (Macedo, 2018, p. 08)

A investigação se ancora, portanto, na vertente da etnopesquisa crítica e multirreferencial (Macedo, 2000; 2008), que está implicada com os processos de interpretação e compreensão na produção desses atos de currículo. Há um interesse pelos etnométodos não para reduzir a experiência ou o mundo da vida, simplificando-os, mas, antes de tudo, visa compreender e ajudar a transformar o que impede o fluxo do desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma perspectiva cujos dispositivos de análise e interpretação são compreendidos como também parte constitutiva de uma máquina desejanse (Deleuze; Guattari, 2010) de construir conceitos, produzir sentidos e, assim, autobiografar-se e participar da (re)invenção da escola e das relações sociais possíveis que ocorrem em seu interior.

Para a realização da investigação, destaque para o processo rigoroso, criterioso e implicado a um só tempo para o levantamento de categorias-chave e, posteriormente, no contexto da análise de dados, para os aspectos teóricas e metodológicas relacionadas à Didática e à Psicologia da Educação em dois eixos: (1) objetos de interesse; (2) dimensões do processo de ensino e aprendizagem, os quais são submetidos ao crivo do aporte teórico e metodológico ora implicado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem interna e externamente, dependendo de fatores exógenos e endógenos e que, de interesse da Didática, são explicados de diferentes formas pelas teorias estudadas na Psicologia da Educação.

Que seja uma psicologia capaz de compreender o processo ensino-aprendizagem e sua articulação com o desenvolvimento, fundamentada na concreticidade humana (determinações sócio-históricas), compreendida a partir das categorias totalidade, contradição, mediação e superação. Deve fornecer categorias teóricas e conceitos que permitam a compreensão dos processos psicológicos que constituem o sujeito do processo educativo e são necessários para a efetivação da ação pedagógica. (Antunes, 2008, p. 474)

Nesse sentido, o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento é uma relação entre aspectos individuais e coletivos, muitas vezes difícil de observar e avaliar, mas fundamental para a atividade docente, que sempre precisa ser avaliada a partir e em relação ao próprio sujeito. Assim, o desenvolvimento dá-se em vários aspectos, entre os quais destacamos as dimensões cognitiva, emocional, social, espiritual, física, cultural entre outras.

O aspecto cognitivo se refere à capacidade de enfrentar os desafios, aprender, memorizar, sintetizar, muito presente na epistemologia genética de Jean Piaget (1991; 1990). O aspecto social representa em linhas gerais a capacidade de interagir com os outros, formar amizades, saber comunicar, saber negociar, resolver conflitos, partilhar, revezar, solidarizar. O aspecto cultural se organiza a partir da geração de relações coletivas e suas variadas formas, entre elas valores, crenças, costumes, linguagens, artes e suas várias formas de expressão - tanto a dimensão social quanto cultural, destacam-se as obras de Lev Semionovitch Vigotski (2000; 1994). O aspecto espiritual aborda o processo pessoal e intransponível que envolve a busca de significado, sentido, propósito e transcendência, enfatizado por Carl Jung (1987), Victor Frankl (2003) e Abraham Maslow (2013). O aspecto físico se articula com habilidades motoras, sentar, correr, caminhar, ficar em pé, pular; e o aspecto emocional se relaciona com a capacidade de reconhecer e organizar seus sentimentos e o dos outros, ter empatia para consigo e com os demais, ambas dimensões tratadas na obra de Henri Wallon (1978; 1968). O aspecto moral, conforme pressupõe Piaget (1994), se constitui de estágios do desenvolvimento que deverão ser superados, o primeiro deles é a anomia – quando o sujeito não interiorizou as normas e regras morais da sociedade a qual pertence, age instintivamente; o segundo é o estágio da heteronomia que pressupõe a obediência, sem questionamento, das normas e regras morais, encontra-se submetido a uma figura externa que exerce o poder; e o terceiro é a autonomia que é a capacidade de escolher e justificar criticamente suas opções, ou seja, o sujeito é capaz de fazer escolhas segundo princípios que se articulam com a justiça e a ética, o que possibilita relações de respeito aos direitos humanos.

Outro aspecto importante relaciona-se à compreensão do contexto no qual estamos inseridos. Quais são as necessidades evidentes na comunidade que estamos inseridos? Podemos perceber que em uma comunidade popular pode-se haver problemas econômicos, assim como em uma comunidade economicamente privilegiada podem existir outros e de naturezas diversas relacionadas aos aspectos emocionais, afetivos, abandono, violência. Torna-se fundamental que as necessidades ou os problemas da comunidade sejam elencados para concomitantemente pensarmos as questões de ensino e aprendizagem. Fazer a leitura de questões relacionadas à comunidade que atendemos é um processo dinâmico e que poderá possibilitar um trabalho autoral, colaborativo, crítico, sensível e inventivo em sala de aula. Ademais, saber ler os contextos e as situações singulares de cada coletivo e cada estudante nos ajuda a aprender a perguntar sobre as potencialidades, os desejos, os problemas ou necessidades dos estudantes e

da comunidade escolar geral. Para saber acolher, é importante saber se há estudantes com deficiências, quais são essas deficiências e o que fazer para acolher cada grupo e pessoa. Quais são as identidades que se apresentam na sala de aula do ponto de vista de classe social, gênero, orientação sexual, raça?

Na educação básica, o processo de ensino e aprendizagem geralmente é intergeracional, excepcionalmente nas turmas de educação de jovens e adultos. Há também relativa diferença no ensino superior. De qualquer modo, não é muito comum o educador e o estudante serem da mesma geração, quais são os problemas e necessidades da geração com a qual trabalhamos e quais são os problemas da geração da qual nós viemos. Identificar as questões prementes destes grupos e refletir sobre a temática é fundamental para possibilitarmos uma ação transformadora.

Nesse sentido, vale registrar que a geração com a qual estamos interagindo enfrenta muitas necessidades e problemas, entre eles a ansiedade. Aprenderam com os jogos eletrônicos que basta pressionar o botão do mouse ou do joystick para matar, morrer e até mesmo renascer. Esse mundo virtual onde o impossível se torna acessível ao toque dos dedos tem provocado em muitos jovens alguns transtornos de ansiedade e de dificuldade para lidar com o espaço-tempo da vida. Dificuldade de viver cada um dos dias, saboreando-os, interagindo, relacionando-se e construindo sua história. Uma geração que tem como ponto de partida o desejo de realização imediata de suas necessidades, cuja realidade para outras gerações eram desejos que só poderiam ser realizados depois de uma vida inteira de trabalho e dedicação. Cabe-nos perguntar ainda até que ponto as questões familiares interferem na ação docente, ou seja, questões econômicas (fome, desemprego), psicológicas (violência de pessoa da família, consigo mesmo, automutilação, depressão, luto, perdas, ausência dos responsáveis), entre outros que podem sugerir que a escola se reorganize para atender a sua realidade.

Quando nos perguntam como aprendemos, como ensinamos e demais questões interrelacionadas à função docente, no que pensamos? Nesse contexto, os anos de escolarização e educação nos servem para responder, mas nem sempre a forma como aprendemos - se realmente aprendemos e não simplesmente memorizamos, seria a melhor, a mais articulada com o nosso desenvolvimento, aprendizagem articulada com a capacidade evolutiva, com as condições mentais e físicas da idade cronológica. Nesse sentido, quando se exige que uma criança de 4 ou 5 anos escreva corretamente uma palavra do ponto de vista ortográfico, é preciso refletir criticamente sobre a razão desta solicitação e sua intencionalidade pedagógica.

Sem problematizar a ação docente, corre-se o risco de a escola ficar povoada por mitos e promover condicionamentos que funcionam como uma cartola de mágico, com receitas a serem aplicadas. Ser professor ou professora é muito mais que aplicação de prescrições, é enfrentar cotidianamente o “medo do difícil” (Freire, 1997), pensar criticamente sobre a relação ensino e aprendizagem, com foco nas dimensões humanas já apresentadas anteriormente. Esse exercício crítico, também curioso, contribui para a compreensão da atividade de ensinar. Como docentes, necessitamos aprender como ensinar tendo referência as teorias, as práticas, as metodologias referentes aos campos do que entendemos serem as ciências da educação, entre elas a Didática e a Psicologia da Educação.

Na sala dos professores, costumamos ouvir que os estudantes não têm base para estarem na turma que estão? Como lidamos com essas queixas? Continuamos reproduzindo-as ou nos aplicamos para a construção da formação dessa tal base? Há habilidades, competências e conhecimentos a serem desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem. É direito dos estudantes e nosso dever criar as situações de ensino e aprendizagem para que haja efetivamente a internalização dos conhecimentos, quais são as que não podem faltar para que consigam seguir no ano seguinte com possibilidade. O que pode fazer a escola para se transformar em um espaço de aprendizagem e lócus de desenvolvimento humano? Aulas extras, grupos de estudos, trabalhos colaborativos, etc.

Quando sou professor em várias turmas de um mesmo ano escolar posso estabelecer comparação em relação aos conhecimentos consolidados ou em via de se estabelecerem, entre as turmas. Ainda é possível compreender se os conhecimentos não reconstruídos de uma classe e que farão com que o planejamento seja reorganização nas práticas, com adaptações articuladas àquelas necessidades, exigências e quais serão.

Para o Campo da Educação, a Psicologia da Aprendizagem pode apresentar inicialmente conhecimentos sobre a natureza humana e os padrões evolutivos normais de desenvolvimento e aprendizagem que contribuirão para o planejamento e execução de programas de recuperação e assistência àqueles que se distanciavam. (Neto, Costa, 2017, p. 217).

Quando estamos planejando as aulas que teoria da aprendizagem e desenvolvimento fundamentam o planejamento e conseqüentemente a ação pedagógica? Estaremos vinculados a uma perspectiva comportamentalista, psicanalítica, cognitivista, humanista, sociocultural, simbólico-cultural? E, do ponto de vista das tendências pedagógicas, essa vinculação é tradicional, ingênua, acrítica e neoliberal ou crítica, pós-crítica, decolonial e progressista? (Bazzo, 2022). Planejar as aulas é uma oportunidade de se aproximar dessas ou de outras

vertentes teóricas, o que ajudará a fazer escolhas que sejam condizentes com as necessidades dos estudantes e com os conhecimentos poderosos capazes de possibilitar a aprendizagem e a emancipação.

Precisamos refletir e levar em consideração no planejamento pedagógico os motivos que justificam as opções em relação a articulação das teorias da aprendizagem e do desenvolvimento, compreendendo a idade dos estudantes, o contexto no qual se encontram inseridos, a geração a que pertencem, bem como outros marcadores identitários como gênero, orientação sexual, classe e raça. Ao analisar a pessoa como um ser integral em seu coletivo, o corpo docente consegue ativar a sua zona de significação e sentidos, o que possibilita a assimilação do conhecimento.

Como fazemos, enquanto escola, para mantermos com os estudantes a definição dos direitos e deveres, a delimitação das responsabilidades, das regras de convivência fazendo com que seja possível a efetivação do ensino e da aprendizagem, presente e não seja, simplesmente um espaço-tempo de cumprimentos de regras e normas? Em que aspectos podemos contribuir como docentes para repactuar com os estudantes o processo de educação? Estas e outras questões poderiam ser feitas com o intuito de os docentes em formação pensarem, por exemplo, a aprendizagem do conhecimento e a formação da moralidade. Compreendemos que a moralidade está articulada com a aprendizagem em sala de aula, cujo processo visivelmente acontece na escola e pode ser acompanhado pelo corpo docente, especialmente pelas profissionais da educação que assumem a posição de supervisão, orientação escolar ou coordenação pedagógica, quando aprendem a fazer a leitura de contextos e estabelecer relações entre pares.

Essa aprendizagem está fortemente articulada com o conflito e com a sua resolução, preferencialmente articulada com a forte interferência dos estudantes, mediante grupo de mediação de conflitos, assembleias escolares que permitem a manifestação democrática da comunidade escolar. Podemos pensar em atitudes que, ao serem assimiladas, se articulam com valores e princípios democráticos que merecem ser reforçadas nas famílias e nos diversos outros espaços e instituições da sociedade, entre elas respeito às diferenças quer seja de raça, classe, orientação sexual, gênero, deficiência física ou intelectual, ocupação territorial, linguística, etc. O que fazer para que a escola se torne um lugar onde seja possível aprendermos a respeitar a diversidade e as diferenças? Normalmente a escola impõe uma punição bem aos moldes comportamentalistas. Uma atitude positiva ganha uma estrelinha e assim por diante. Como proporcionamos que na escola construa a aprendizagem diante do bullying?

Esta é uma perspectiva que os docentes em formação - e também quando em serviço - precisam refletir, pois a escola tem sido um dos espaços sociais em que o bullying tem se manifestado e trazido consequências nefastas, a exemplo mais recente e publicizado amplamente pelos telejornais, o caso de um estudante de escola pública do estado de São Paulo, do 6º ano do ensino fundamental que perdeu a vida por sofrer bullying, e outro estudante de 14 anos no estado de Minas Gerais, de uma escola da rede particular de ensino, que esfaqueou quatro colegas, vitimando uma delas.

Aprender a escutar e olhar sensivelmente, ambos conceitos articulados à psicanálise e fundamentados na perspectiva dialógica freiriana no sentido de que quando uma pessoa se manifesta, mostra-se, diz o que pensa, de onde vem, em que aspectos aprendeu a conviver e a respeitar aos outros, etc. Em contextos de atos de fala, a escuta docente há de ser sensível, rigorosa, criteriosa e atenta para que a manifestação de linguagem seja acolhida e compreendida a partir do horizonte de sentido de quem a produz. Aprendemos com esse exercício de conversação a atitude ética, a agir na relação com o outro implicado, e, sensivelmente, disposto a partilhar e a aprender com as diferenças e a diversidade na amorosidade, sentimento profundo de estima e consideração, valores imprescindíveis em sociedades democráticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Didática e a Psicologia da Educação são disciplinas científicas e de ensino que integram o currículo dos cursos de formação de professores. Portanto, sempre, cada vez mais reafirmar a importância desses componentes curriculares durante a formação inicial e permanente dos docentes. Ressaltamos aqui a necessidade de que, ao pensarmos o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, nos deparemos com a reconstrução do processo de aquisição e apropriação de conhecimento e mudança de comportamento de ambos os sujeitos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem: professor e estudantes, tanto na formação inicial quanto em serviço.

Os componentes curriculares trabalhados na formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura pretendem contribuir para a construção da escola como lugar de aprendizagem e desenvolvimento. Um lugar de ensino que se comprometa com a socialização dos conhecimentos historicamente legados pela humanidade e profissionais que sejam capazes de ser autônomos, críticos e criativos nos seus planejamentos e nas suas ações de tal forma que transformem suas ações em práticas transformadoras (práxis).

Neste contexto, o professor e a professora autônomos, comprometidos com fortalecimento de uma escola de aprendizagem e acolhimento, terão melhores condições de efetivar coletivamente a democratização de conhecimentos na criação de espaços-tempos para o desenvolvimento das dimensões humanas discutidas neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Cad. psicopedag.** [online]. 2007, vol.6, n.11. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492007000100008&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1676-1049. Acesso em: 12 jun. 2024.

BAZZO, J. L. S. Das tendências pedagógicas à didática na cibercultura: ou formação docente, currículo e ensino on-line em debate. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, 9(1), 1-15, 2022. <https://doi.org/10.53628/emrede.v9i1.848>. Acesso em: 18 jun. 2024.

BZUNECK, J. A. A psicologia educacional e a formação de professores: tendências contemporâneas. **Psicologia Escolar e Educacional**, 3(1), 41-52, 1999. <https://doi.org/10.1590/S1413-85571999000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/pWcbh3sFHzm7vdM3g3PbPRP/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 12 jun. 2024.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2010.

FRANKL, V. E. **Sede de sentido**. São Paulo: Quadrante, 2003.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

JUNG, C. G. **Psicologia e religião**. Petrópolis: Vozes, 1987.

OLIVEIRA, M. R. S. N. 20 anos de ENDIPE. In: CANDAU, V. M. e outros. **Didática, currículo e saberes escolares**. DP&A, pp. 161-176, 2000.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo, formação em ato**. Ilhés: Editus Editora da UESC, 2011.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. São Paulo: Vozes, 2012.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica: Etnopesquisa-formação**. São Paulo: Liber Livro, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. A teoria etnoconstitutiva de currículo e a pesquisa curricular: configurações epistemológicas, metodológicas e heurísticoformativas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.1, p. 190 – 212 jan. /mar. 2018. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso: 02 jun. 2024.

MASLOW, A. **Religiones, valores y experiencias cumbre**. Barcelona: La Llave, 2013.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIAGET, J. **Psicologia e Epistemologia: Para uma teoria do conhecimento**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PRADO NETTO, A.; COSTA, O. S. A importância da psicologia da aprendizagem e suas teorias para o campo do ensino-aprendizagem. **Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, Brasil, v. 27, n. 2, p. 216–224, 2017. DOI: 10.18224/frag.v27i2.4495. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/4495>. Acesso em: 16 jun. 2024.

SALVADOR, C. C. et al. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

VASCONCELLOS, V. M. R.; VALSINER, J. **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1978.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Edições 70, 1968.

O CAMPO DA DIDÁTICA COMO FUNDAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO DO PROJETO DE ESCOLA

Jilvania Lima dos Santos Bazzo - UFSC
Rosimeri Jorge da Silva - SED/SC/Asesc

RESUMO

Com objetivo de compreender e problematizar a reconstrução do projeto político pedagógico na educação básica, estabelece-se uma relação entre docência, matriz curricular e (re)construção do projeto político pedagógico como espaços coletivos de identidades e itinerâncias de pertencimentos, que definem as funções sociais da escola. Resulta de pesquisa bibliográfica e documental, pautada numa abordagem exploratória e qualitativa, analisa-se a matriz de implementação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral por meio de concepções-chave: concepção de educação, de escola e de docência. Ao problematizar a (re)construção desses projetos, busca-se refletir sobre os processos dos afazeres docentes. Verificou-se que o projeto político pedagógico institui e é instituído no movimento de participação coletiva na construção da gestão democrática, exposto que o projeto idealizado pelo Programa se mostra distante das intenções pedagógicas que se materializam no cotidiano escolar, bem como se encontra apartado do fazer docente. A partir desses resultados, há algumas possibilidades de problematizar os projetos políticos pedagógicos que são construídos fora do contexto escolar e implementados por políticas públicas, a exemplo do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio. Destacam-se, finalmente, as possibilidades de construção de processos educativos em que as interlocuções no espaço da escola podem contribuir para o repensar crítico e situado das políticas invasoras no interior das unidades educativas.

Palavras-chave: Didática, Projeto Político Pedagógico, Gestão Democrática.

INTRODUÇÃO

A escola pública é provocada no momento atual a refletir o seu projeto político pedagógico (PPP) a partir dos dilemas e conflitos impostos pelas políticas públicas em discussão e implementação nas redes públicas, sobretudo no contexto pós pandemia da Covid-19, contabilizam mais de 600 mil vidas perdidas e da crise ético-política, econômica, social e ambiental enfrentadas pela população brasileira.

Dentre tantas as mudanças propostas e implementadas nos últimos anos, queremos destacar a política nacional de reforma do Ensino Médio, feita pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-

Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Esta lei foi regulamentada pela Portaria nº 1.145 de 10.10.2016 - Programa de fomento às escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O objetivo deste trabalho é compreender e problematizar a reconstrução do projeto político pedagógico (PPP) na Educação Básica e, conseqüentemente, a matriz curricular que se revela através destes fazeres. Este estudo, portanto, visa estabelecer uma relação entre a docência, a matriz curricular e a constituição do PPP, como espaços coletivos de construções de identidades, que definem as funções sociais da escola. Revelando o tipo de participação que as trinta instituições de ensino tiveram na construção da matriz curricular proposta através da reformulação do seus PPP, e ao mesmo tempo busca entender os movimentos que as escolas fizeram para avaliar e reorganizar o PPP ao aderirem ao programa de educação integral em tempo integral (EMITI).

Um desafio de imediato se evidencia: existem escolas com várias modalidades e níveis de ensino implementando o programa de educação integral. Por essa razão, conceitualmente e na prática, há várias “escolas” num mesmo espaço, uma escola dentro de outra. Considerando que as escolas estão sendo desafiadas a se repensar por nível ou modalidade de ensino, problematizando suas funções sociais, com foco nos seus diferentes propósitos, quais fundamentos teóricos e metodológicos sustentam os projetos de escola? Como justificar a junção de distintos interesses para formar estudantes num só projeto de escola mantendo a coerência epistemológica, finalidades educativas e especificidades da educação básica? As escolas explicitam necessidade quando fazem a adesão ao programa?

Outra questão que também nos preocupa se refere ao distanciamento da escola e principalmente dos professores e das professoras com o PPP. Este aspecto se evidenciou quando, ao ganhar corpo na escola através das práticas docentes, o programa apresenta uma proposta de internalização do currículo. A comunidade escolar não percebe que a escola possui dois projetos: um em curso, sendo efetivado nas ações docentes e outro na gaveta, produzido por aquele coletivo. Para quê, por que e para quem se recomenda a reconstrução do projeto coletivo (PPP)?

A preocupação de organização do PPP surge do movimento externo de sua implementação e na preocupação em garantir a sua continuidade. Mesmo quando está às voltas com as problemáticas que envolvem a reforma do Ensino Médio e seus programas, a escola



XXII ENCONTR

discute e problematiza o programa, porém as resistências se resolviam por meio de ações administrativas com fins de organizar uma instituição com aderência ao programa. Importa, nesse momento, compreender a importância da construção de um projeto de escola coletivo a partir de suas discussões e problemáticas seu próprio caminho; e se perguntar sobre o sentido dessa construção mesmo quando se faz a adesão a um programa que já traz um formato pré-estabelecido de PPP.

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, pautada numa abordagem exploratória e qualitativa (Lüdke, 1984; André, 2001), cuja investigação se insere na pesquisa intitulada **Didática e formação de professores para a educação básica: possibilidades epistemológicas e formativas**, cuja discussão teórica propõe um recorte entre docência e projeto político pedagógico. O estudo seguiu as seguintes etapas: revisão da literatura para identificar e analisar as principais concepções teóricas e metodológicas relacionadas ao projeto político pedagógico, docência e matriz curricular. Esta revisão incluiu livros, artigos acadêmicos e documentos oficiais.

Buscou-se examinar a matriz de implementação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral por meio das concepções-chave: concepção de educação, de escola e de docência. Os dados coletados foram analisados qualitativamente, em que identificamos categorias relacionadas à participação coletiva, gestão democrática e a implementação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMITI). A análise dos dados dialogou com o referencial teórico, no intuito de problematizar a (re)construção do PPP. Esta abordagem metodológica permitiu uma compreensão aprofundada dos processos de (re)construção do PPP, bem como das práticas docentes na construção do projeto da escola.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Tomaz Tadeu (1999), o currículo pode ser visto como uma carta de intenções de um grupo e sua ocupação em um dado território, expressando poder, identidade e pertencimento. Assim, planejar essa carta é, de certa forma, projetar o território e as pessoas que o habitam. A matriz curricular, como parte integrante do projeto político pedagógico,

desempenha um papel fundamental nesse contexto. Segundo Lück (2009), o papel da escola é reconhecido por todos, mas sua realização depende do entendimento e da assunção desse papel por parte de cada profissional envolvido. Para a concretização do projeto de escola exige uma gestão democrática que articule concepções, estratégias, métodos e os conteúdos, bem como esforços e recursos focados nos resultados pretendidos, configurando o que se denomina gestão pedagógica.

No nosso entendimento, a gestão pedagógica acontece tanto na sala de aula quanto no espaço da gestão escolar, construindo um compromisso coletivo. O Projeto Político Pedagógico (PPP) possibilita essa articulação, garantindo o ensino e a aprendizagem. Dessa forma, é possível assegurar que as práticas docentes explicitam os caminhos de seu pensamento e ação na participação das decisões e na construção coletiva da escola. Segundo Libâneo (2002), a participação coletiva é uma exigência inerente à natureza da ação pedagógica, e é dessa participação que nasce a proposta educacional ou o projeto pedagógico da escola.

É nesse processo que a Didática, como campo de conhecimento científico, tem seu espaço para discutir as questões das práticas pedagógicas, respondendo às perguntas que ecoam em todo contexto escolar. Como ensinar para crianças, jovens adolescentes e pessoas adultas que habitam as escolas públicas estaduais de SC em suas diversas configurações, do litoral ao extremo oeste, que se constituem, dependendo do lugar, do tempo histórico e de seus marcadores identitários como gênero, orientação sexual, classe social, raça, religião, língua/variação linguística? Como a área e a disciplina de Didática oferecida nos cursos de formação de professores, podem contribuir para efetivá-los?

Como cada situação é sempre única, Libâneo (2012) pode ajudar a elucidar a questão. A didática, como mediação escolar dos objetivos e conteúdos de ensino, investiga as condições e formas que influenciam o ensino, assim como os fatores reais - sociais, políticos, culturais, psicossociais, que condicionam as relações entre docência e aprendizagem. O processo didático de transmissão e assimilação de conhecimentos, habilidades e valores visa desenvolver as capacidades dos alunos para que assimilem ativamente e de forma independente os conhecimentos sistematizados.

A partir da perspectiva teórica de Libâneo (2012, 2002), reforçamos que o Projeto Político Pedagógico (PPP) é crucial para o desenvolvimento das capacidades dos estudantes. Argumentamos que professores e professoras desejam ensinar e garantir a aprendizagem, mas enfrentam inúmeros desafios ao planejar suas aulas. As diversas experiências de ensino mostram que, muitas vezes, há condições mínimas para efetivar esse planejamento, impactando

a qualidade do ensino e a aprendizagem. Discutimos a formação docente e a complexidade da prática docente frente aos desafios escolares. Libâneo (2002) afirma que competências como saber-fazer, planejamento, manejo de classe e estímulo criativo são essenciais e devem ser ensinadas. Galeffi (2017) problematiza que a formação de educadores ainda segue métodos antiquados, como se estivéssemos no século da ilustração, ressaltando a necessidade de atualização e inovação nos cursos de formação de professores.

Ainda Galeffi (2017, p. 106) nos provoca ao dizer: “A sociedade ainda não conhece o educador do século XXI porque ele tem que ser construído”. Neste aspecto, consideramos fundamental o papel da gestão escolar, como articulador dos processos que envolvem a escola e principalmente no que se refere à dimensão pedagógica, tendo claro que não é o único a refletir e pensar esse processo, buscando coletivamente, segundo Galeffi (2017, p. 107), “desenhar outro papel do educador, que agora se inscreve em uma rede de aprendizagem colaborativa, com a intenção de encontrar a melhor mediação aprendente para cada singularidade”. Coletivamente, a gestão escolar haverá de conduzir um processo democrática de diálogo que conduza a uma reflexão crítica que problematize as escolhas e as propostas impostas, muitas vezes, por políticas públicas.

Ao percebermos o distanciamento entre o PPP e as práticas docentes, acreditamos que os/as docentes possam refletir sobre a importância de seu papel na (re)construção do projeto da escola. Nesse sentido, a Didática pode ser utilizada como uma intervenção pedagógica em situações de aprendizagem, a partir do projeto coletivo da escola. O trabalho na escola é coletivo, envolvendo especialistas, professores, alunos e funcionários. Libâneo (2002) destaca que o projeto pedagógico da escola é fundamental, pois estabelece objetivos, intenções, uma proposta curricular e práticas escolares comuns, decididas coletivamente, garantindo assim uma unidade de ação entre os profissionais da escola.

Os educadores e as educadoras têm experienciado diversos tipos de escolas e sistemas educacionais, mas as funções sociais da escola continuam a ser um desafio, especialmente com as mudanças tecnológicas e sociais. A sociedade espera que a escola forme estudantes críticos, comprometidos com as novas exigências sociais. Nesse contexto, a Didática busca refletir sobre seu papel na formação docente e sua contribuição para construir uma escola que seja um espaço de resistência, questionadora do projeto social vigente e formadora de sujeitos críticos e reflexivos.

De acordo com Veiga (1998), existem vários caminhos para construção de um projeto de escola, uma vez que ele retrata o entendimento e o percurso possível trilhado em cada uma

das unidades escolares. É por este motivo que estudar o papel da Didática na (re)construção do PPP torna-se um imperativo. O projeto significa lançar-se para a frente, antever o futuro. O projeto é, pois, um planejamento em longo prazo, atividade racional, consciente e sistematizada que as escolas realizam para traçarem a sua identidade. ”

Veiga (1996; 1998) e Libâneo (2002) argumentam que o PPP deve ser um processo contínuo de reflexão e discussão dos desafios escolares, baseado em decisões democráticas para superar relações competitivas e autoritárias, rompendo com a rotina burocrática. Valorizar a formulação coletiva do PPP implica articular o currículo e a organização do trabalho escolar com a formação docente, conectando-a à Didática, que engloba teorias educacionais, metodologias, fundamentos de currículo, avaliação, aprendizagem e educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A matriz curricular é um documento orientador da escola para organizar a proposta pedagógica que, juntos, definirão as escolhas dos componentes curriculares, fundamentam e organizam o ensino na escola. Nesta perspectiva, compreendendo que os conteúdos advindos dos componentes curriculares definem e caracterizam a proposta pedagógica das escolas, e que estas possuem finalidades e importâncias sociais para a comunidade escolar, atendendo suas particularidades, como as necessidades específicas e potencialidades definidas pelo perfil da comunidade, seus objetivos e propósitos. A matriz curricular deveria ou deve expressar os desejos da comunidade.

Portanto, o que foi proposto para as escolas que aderiram em Santa Catarina ao EMITI, foi o modelo de matriz que já havia sido desenvolvido em algumas escolas no Rio de Janeiro, com algumas adaptações para atender a proposta curricular do estado. A matriz oferecida às escolas é a que traz em seu eixo as competências para o século 21, que:

Articula aspectos cognitivos e socioemocionais, partindo de dois propósitos. O primeiro congrega aspectos relacionados à ressignificação da educação integral para o século 21, respondendo à pergunta: Quem são a criança e o jovem que queremos formar? Já o segundo diz respeito a tornar tangível a orientação de propostas curriculares que tenham como princípio norteador o desenvolvimento de competências. A matriz é composta pelas oito macrocompetências: autoconhecimento, responsabilidade, colaboração, comunicação, criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas e abertura para o novo. (Caderno 2, p. 56).

A proposta que se efetivou de fato não foi construída pelas comunidades escolares

através dos seus PPP e, sim, um modelo pronto de matriz curricular, que já se expressava na Lei nº 13.415, de 16.02.2017, nos seus § 7º - Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Seguidos por um formato metodológico definido pelo § 8º - Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Conforme nos ajuda a compreender Libâneo (2002, p. 131), ao construir o PPP, a escola não busca uniformidade, mas:

possibilidade de uma negociação entre os profissionais da escola de uma pauta comum de pensamento e ação em torno de objetivos e práticas escolares. Essa pauta implica um mínimo de consenso em torno de assuntos como: as funções sociais da escola, expectativas quanto à formação dos alunos, os objetivos do ensino nesta escola, a função dos conteúdos, métodos e avaliação, as formas de gestão (Libâneo, 2002, p. 131).

Diante dessa realidade, a construção coletiva do projeto de escola ficou para segundo plano, primeiro se iniciou um amplo processo de formação dos gestores escolares, equipe escolares, gestoras das gerências de educação e professores. Nesta caminhada, foram construídos processos de formação em serviço, com avaliação, acompanhamento e retomadas, que levaram a diversas significações pelos envolvidos. Os/as docentes e suas práticas de ensino eram a possibilidade real de enfrentamento ao programa, porém existia uma distância entre o PPP da escola e a prática de ensino docente vinculada a matriz do programa e efetivada em sala de aula.

Para que o programa fosse adiante, foi criada uma estrutura, tanto de produção de material como de uma rede de apoio pedagógica e administrativa, para que os professores percebessem o caminho a ser trilhado com seus estudantes, sem nenhum alinhamento com o PPP das escolas. Neste contexto, os gestores assumiram um papel fundamental, como formadores e constituidores de um processo de formação na escola, em que o trabalho se justifica por uma ênfase na formação por meio de práticas que privilegiavam as metodologias ativas integradoras.

Nesse processo, a formação desses professores contribuiu muito pouco com sua prática docente e principalmente com a prática docente problematizadora de uma proposta pronta. O

que ficou subentendido, a partir da experiência com tal proposta pronta, é que a escola não teria condições de construir nem a sua matriz curricular muito menos o seu PPP que fosse capaz de dar conta da matriz apresentada. Esta questão se mostrou em diversos momentos do cotidiano escolar, durante as formações e nas reuniões pedagógicas.

Os espaços de autonomia vão se construindo no jogo de forças entre a escola e a Secretaria de Educação (SED), o PPP possibilita à escola e sua comunidade definir suas intencionalidades. Para favorecer o debate em torno dos argumentos ora apresentados e que fundamentam a proposta de reforma do ensino médio, a seguir compartilhamos uma de suas justificativas:

Sintomas da crise de sentido do ensino médio, o Brasil acumula uma enorme dívida de aprendizagem, que combina altas taxas de abandono no ensino médio com baixo rendimento daqueles que o concluem. Dos jovens brasileiros que finalizaram o ensino médio em 2014, apenas 27,2% tiveram desempenho acima do adequado em língua portuguesa e 9,3% em matemática. Já a taxa de abandono do ensino médio, em 2015, nas redes públicas, foi de 7,8% no Brasil. E de 8,7% na rede pública de Santa Catarina. Dados MEC/INEP 2015. (Caderno 2, p. 11).

No atual contexto, os processos criativos dos professores e professoras ficaram subordinados a uma proposta pedagógica alinhada com o desenvolvimento da educação integral com viés instrumental. Na referida proposta, constam diretrizes gerais para os professores e professoras planejarem suas aulas, criando um caderno de planejamento - orientações para plano de aulas (OPA), as quais visavam induzir os professores a perceberem os princípios que fundamentam a proposta pedagógica baseada em competências.

Destacamos a autonomia docente, frente a esse processo de ensino, chamando a atenção para a importância e o lugar da autonomia e da autoria do professor e da professora frente ao seu fazer pedagógico e a (re)construção do PPP. Se a função principal da escola, segundo Sforzi (2012, p. 469), “é a socialização do conhecimento produzido historicamente e consolidado nos diversos conteúdos curriculares, cabendo ao professor o domínio desse conhecimento, bem como dos meios para torná-lo acessível aos estudantes, a instituição escolar precisa expressar as formas de como alcançar tal propósito.

Qual o principal objetivo da escola? A resposta lógica a essa questão é a de que os alunos aprendam e tenham a oportunidade de desenvolver o seu potencial e as habilidades necessárias para que possam participar ativamente dos contextos sociais de que fazem parte, tanto aproveitando o seu acervo sociocultural e produtivo, como contribuindo para a sua expansão. Aprendizagem e formação dos alunos são, pois, o foco do trabalho escolar (Lück, 2009, p. 94).

Do ponto de vista da formação continuada, o que é necessário para o alcance do principal objetivo da escola? Durante os três anos em que tivemos com as escolas e seus

professores e professoras de diversas áreas, pedagogos e licenciados, percebemos que cada qual com suas marcas históricas de formação, a partir da adesão ao EMITI, adotou a proposta sem qualquer chance de estudar criticamente no espaço de formação sobre sua base científica, político-ideológica, filosófica ou técnica. Havia um esforço de transpor o processo instituinte e as experiências acumuladas pela comunidade escolar para a modelagem já definida pelos órgãos centrais da administração pública.

O que mais nos saltava aos olhos era o distanciamento entre o PPP construído pela escola e as ações pedagógicas que ocorriam nos diversos espaços da unidade educacional. Se entendemos que criar as condições necessárias para a aprendizagem e a formação crítica e cidadã no espaço escolar, conforme aponta Lück (2009), sejam os objetivos principais da escola, quais os efeitos desse projeto para a concretização das funções sociais da escola. Diante do desconhecido e do novo, da insegurança e da indignação, o “velho” discurso “ele não aprende porque não quer” ou “eu ensinei, mas ele não quis” ou “eu ensino, ensino e ele não aprende”, estava sendo substituído por outro:

O propósito da educação integral para o século 21 aqui apresentada não tem como finalidade última meramente melhorar o desempenho dos alunos nos testes de aprendizagem ou prepará-los para o mercado de trabalho. Apesar de considerar importante aferir evoluções no desempenho acadêmico e construir pontes mais seguras com o mundo do trabalho, o propósito primordial é formar os estudantes por inteiro, considerando todos os espaços e tempos curriculares como oportunidades para a construção de sua autonomia, dotando-os de competências cognitivas e socioemocionais que permitam o exercício pleno dessa autonomia, de modo que possam elaborar e concretizar seus projetos de vida, como pessoas em constante aprendizagem. (Caderno 2, p. 11).

Vinculado a uma visão mercadológica das competências cognitivas e socioemocionais que permeiam o fazer docente, esse “novo” discurso se introduz no espaço da escola com uma perspectiva salvacionista. Nesse contexto, a educação integral a partir dessa abordagem vem ganhando força nas práticas docentes e nas práticas gestoras, exigindo um comprometimento do coletivo com a proposta, que mesmo que tenha sido aceita por adesão, precisa ser (re)pensada e refletida pela comunidade escolar na constituição do seu PPP, de sua matriz curricular e de seus fazeres docentes.

O PPP haverá de ser o projeto que delinea coletivamente os anseios da escola e da comunidade. Infelizmente, percebemos que tal disposição se enfraquece e, muitas vezes, se torna um documento esquecido numa gaveta enquanto outro projeto toma seu lugar nas práticas docentes. Como confrontar essas duas realidades? Acreditamos que passa pela autonomia da escola, sua autoria, formação permanente do seu corpo docente e relação intensa e qualificada

com a sua comunidade, incluindo universidade-escola, na constante busca pela criação de espaços-tempos de reflexão crítica, situada e sensível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos resultados demonstra um significativo distanciamento entre a proposta de matriz curricular imposta e as práticas docentes vivenciadas nas escolas. A imposição de um modelo pronto, como o EMITI, desconsidera a especificidade e a autonomia das comunidades escolares em Santa Catarina, refletindo uma abordagem que não dialoga com os princípios democráticos e participativos esperados na (re)construção do Projeto Político Pedagógico (PPP). Esse distanciamento é evidenciado pela falta da construção coletiva do PPP para implementação do programa de ensino médio, resultando em uma desconexão entre as intenções educativas e a realidade teórico-prática.

A formação dos/as gestores/as e professores/as não conseguiu superar as limitações impostas por uma proposta de matriz curricular pronta. Os processos de formação, ao invés de promoverem uma reflexão crítica e a construção coletiva, muitas vezes reforçaram a adoção de práticas padronizadas que não dialogam com as necessidades e potencialidades específicas das escolas e suas comunidades. A autonomia e autoria docente foram subjugadas a uma estrutura rígida, limitando as suas capacidades criadoras e inventivas.

Para que o PPP efetivamente reflita os anseios e as necessidades da comunidade escolar, é fundamental promover um espaço de reflexão crítica e participação coletiva. A escola precisa ser um espaço de resistência, afirmação das existências e construção coletiva, em que o PPP não seja um documento guardado em uma gaveta, mas um dispositivo vivo e dinâmico instituinte das práticas pedagógicas, que seja o próprio movimento de criatividade e inventividade capaz de ajudar a comunidade escolar a organizar o seu trabalho pedagógico de forma a responder às suas especificidades no diálogo entre o local e o global.

A investigação sugere ainda que a superação desse desafio passa pelo fortalecimento da autonomia da escola e de seu corpo docente, construindo a participação na reconstrução do PPP. Esse processo requer um comprometimento coletivo e contínuo, em que a reflexão crítica e a negociação entre os profissionais da escola sejam centrais. A partir do encontro coletivo e participativo, a matriz curricular e o PPP podem constituir dispositivos políticos pedagógicos na promoção de uma educação integral, inclusiva e socialmente referenciada.

Em suma, a autonomia docente e a participação da comunidade escolar são

fundamentais para a (re)construção de um PPP que verdadeiramente reflita e atenda às demandas educacionais. A valorização da formação contínua e contextualizada do corpo docente comprometido com a participação da comunidade escolar, é essencial para superar os desafios identificados e promover uma educação de qualidade, crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, 2001, p. 51-64.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, **altera a Lei de Diretrizes e Bases**, implementando reformas no Ensino Médio brasileiro. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 1 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 1 jul. 2024.

BRASIL Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 1 jul. 2024.

BRASIL Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967. **Complementa e modifica a Lei número 4.117 de 27 de agosto de 1962**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0236.htm. Acesso em: 1 jul. 2024.

BRASIL Portaria nº 1.145 de 10.10.2016. **Institui o Programa Novo Mais Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file#:~:text=PORTARIA%20No%2D%201.145%2C%20DE%2010,22%20de%20setembro%20de%202016> Acesso em: 1 jul. 2024

BRASIL Lei nº 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.. Acesso em: 1 jul. 2024.

GALEFFI, D. In: PIMENTEL, A.; GALEFFI, D.; MACEDO, R. S. **Po(éticas) da formação: experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional**. Salvador, EDUFBA, 2012, p. 61-148

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento

pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 113-147.

LIBÂNEO, J. C. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 35-60.

LÜDKE, M. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 43-44, 1984.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2006.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

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

SANTA CATARINA. **Educação Integral no Ensino Médio**, 2 princípios de educação integral. uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna, 2017.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no ensino**. Campinas-SP: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).

SFORNI, M. S. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre docência. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo:Cortez, 2012, p. 469-488.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. G. (orgs.). **Escola: espaço do projeto políticopedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 09-32.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola – uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2001.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

INTERLOCUÇÕES ENTRE OS SABERES DA DIDÁTICA E O ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Alba Regina Battisti de Souza - UDESC
Mônica Teresinha Marçal - SME / PMF

RESUMO

O texto discute a articulação do campo da Didática com o Estágio Curricular no processo de formação docente e faz parte de estudos realizados por um Grupo de Pesquisa sobre Didática e Formação Docente. Por meio de uma abordagem qualitativa, se pauta em um estudo documental referente ao estágio em docência nos anos iniciais do ensino fundamental de um Curso de Pedagogia. O objetivo central é explicitar a correlação entre o campo da Didática e o Estágio curricular supervisionado, de forma a destacar conceitos e princípios que, de forma dialética e reflexiva, se materializam nas inserções orientadas dos licenciandos nos espaços escolares. Diante disso, se problematiza o legado da didática no Brasil, relacionando-o com os pressupostos do estágio em docência, pois ao fomentar esse debate se promove e se amplia a luta por uma formação docente participativa, pública, gratuita e democrática. Como resultados evidencia-se que o estágio em docência pode representar um elo articulador teórico-prático e, em diálogo com o campo da Didática, possibilitar uma compreensão fundamentada dos processos de ensinar e aprender, contextualizados e historicamente situados.

Palavras-chave: Didática, Estágio em Curricular, Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

DO CENÁRIO HISTÓRICO, ÀS PERSPECTIVAS DO ESTUDO

Inicialmente, são retomados alguns estudos sobre o estágio, em especial a partir da reconfiguração do campo da Didática e da Prática de Ensino no Brasil, embasando assim, a relação entre o campo da Didática com o processo de formação profissional, via os estágios curriculares.

Desde o final da década de setenta e adentrando nos anos oitenta do século passado, são reconhecidas as contribuições dos estudos críticos da área da educação no Brasil, dentre eles, no campo da docência. Importante a menção de Pimenta (1996), ao rememorar que os cursos de pós-graduação nos anos setenta impulsionaram as pesquisas em educação, em conjunto com a criação de associações e outras entidades, bem como a disposição de algumas editoras na publicação dos trabalhos, mesmo ainda sob os auspícios do regime autoritário. E, como um dos

feitos desse movimento intelectual crítico, com base no materialismo dialético - na busca de romper com a concepção da racionalidade técnica da didática - foi criado o ENDIPE¹ (Pimenta, 2022).

Nesse viés, a reconfiguração da Didática, de uma perspectiva instrumental para uma compreensão com base nas multidimensões: humana, técnica e política, se constituiu em uma referência fundante para a formação docente (Candau, 2000). Segundo a autora, tais dimensões deveriam ser compreendidas, não de forma justaposta, mas sim de maneira dinâmica e articulada. Assim,

Contexto e processo são vistos em articulação onde a prática educativa cotidiana, traduzida em comportamentos e atitudes concretos relativos aos objetivos propostos, disciplina, avaliação, relação professor-aluno, etc., assume uma perspectiva político-social [...] trabalhar nesta perspectiva e traduzi-la em termos de currículos e dinâmica de formação eis, para nós, o grande desafio do momento. (Candau, 2000, p.55)

O “grande desafio” apresentado por Candau - cujo trabalho foi publicado em 1982 na Revista em Aberto (Brasília, v. 1, n.8) - implicou em novas perspectivas para a organização do trabalho docente, do processo ensino aprendizagem e seus componentes, como planejamento, conteúdos, metodologias e avaliação. Tal resignificação, num viés crítico, histórico e social, também denotou no desenvolvimento de estudos e propostas para os Estágios Curriculares.

O estudo de Pimenta (1995), retrata muito bem o esforço em delinear o estágio como práxis, sustentando o conceito ao ponto de definir o estágio não como uma disciplina, mas como uma atividade. E, numa discussão articulada com o campo da didática - traduzida como o estudo do processo ensino aprendizagem, dado numa situação histórico-social - indicava que devia se valer dessa atividade (estágio) por ser propiciadora da inserção dos alunos nas escolas:

A didática não se reduz, no entanto, à atividade de estágio, nem reduz este a ela. Da mesma forma, o estágio pode servir à demais disciplinas, e, nesse sentido, ser uma atividade articuladora do curso. [...] Uma atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional, da transformação da realidade existente. (Pimenta, 1995, p. 63)

Pimenta e Lima (2005/2006) continuam a discussão e reiteram o estágio como uma apropriação crítica da realidade:

¹ O ENDIPE foi criado da fusão (1985) do Encontro Nacional de Prática de Ensino iniciado em 1979 (UFESM) com o Seminário Nacional Didática em Questão iniciado em 1982 (PUC/RJ). O primeiro encontro unificado foi denominado IV Encontro de Didática e Prática de Ensino (1987).

Nesse sentido, o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (Pimenta e Lima, 2005/2006, p. 14)

Autores, como: Candau, Cunha, Freire, Pimenta, Oliveira, Gatti, André, Lüdke, Passos e Veiga, Saviani, Libâneo², dentre tantos outros, impulsionaram novas perspectivas para uma formação docente de qualidade, séria e comprometida com os desafios da educação básica e da valorização da profissão no país e incidiram na reconfiguração dos estudos e propostas do campo da Didática e dos estágios curriculares em docência.

SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA EM ESTUDO

O estudo realizado sobre o estágio curricular em docência nos anos iniciais do ensino fundamental no Curso de Pedagogia de uma universidade pública, ao buscar explicitar as relações com o campo da Didática, se vale de um estudo documental de Cellard (2012), considerando como fonte os materiais produzidos para a proposta, que tratam dos princípios, organização e etapas, sendo o espaço temporal, os anos de 2016 a 2023.

Conforme constam nas fontes estudadas, o estágio tem se configurado em uma atividade vinculada ao ensino, em uma perspectiva articuladora com a educação básica por meio da pesquisa e extensão. Com base nos princípios da pesquisa-ação crítica e colaborativa, são construídas parcerias com as instituições escolares, tal como define Franco (2005, p.486), um “mergulho na *práxis* do grupo social em estudo”.

Quanto às principais etapas do estágio, são distribuídas, de forma articulada, em: observação participante, organização e realização da docência, registros e avaliação.

O período de observação participante - referência para a elaboração dos projetos de docência e ações docentes é iniciado por uma leitura crítica de contexto, que consiste na compreensão da escola dentro de um bairro e comunidade e no que isso implica, em termos de caracterização histórica e social. Essa leitura adentra para o espaço escolar, desde o estudo do projeto político pedagógico, ao âmbito da sala de aula e demais ambientes, a fim de conhecer as crianças e professoras da escola, criar vínculos e compreender os movimentos de ensino, aprendizagem e interação.

² Esses autores possuem uma vasta produção científica e dada a notoriedade no âmbito acadêmico não vamos aqui citar as datas das tantas obras publicadas. Alguns compõem a fundamentação teórica do presente texto.

Nesse período ocorre a integração institucional, a inserção e ambientação do estagiário no contexto escolar, sendo previsto: o acesso aos documentos orientadores; a participação e acompanhamento em atividades e reuniões de conselhos, planejamentos coletivos e formações; inclusão na rotina docente, como momentos de planejamento, contato com as famílias, e horatividade, no trânsito pelos diversos espaços da escola, ou seja, desde as ações mais elaboradas e complexas, até as mais corriqueiras, como orientar a reservar algum material didático ou espaços como laboratórios, salas específicas, brinquedoteca, e outros.

Afunilando tal processo, ocorre a integração dos estagiários, ainda por meio das observações participantes, nas rotinas diárias que envolvem o trabalho docente, como por exemplo, a condução e organização das aulas, orientação quantos as atividades dos estudantes, formas de abordar e retomar os temas estudados, de apresentar e ilustrar conceitos, maneiras de ensinar, mediar e lidar com conflitos e situações inesperadas. Enfim, uma gama de minuciosas ações que compõem a prática e exigem tomadas de decisões e encaminhamentos contínuos.

Assim, a mobilização de conhecimentos do âmbito da Didática, se manifestam em todos os processos acima citados. Pimenta (2023), corrobora com nossa afirmativa, ao situar o objeto de estudo da didática no ensino, enquanto *práxis* social, realizado em condições historicamente situadas – e, na perspectiva da didática multidimensional, provendo aportes da ciência pedagógica que contribuam na compreensão dos contextos histórico, sociais, culturais e organizacionais, nos quais a docência se materializa.

Portanto, reconhecer o contexto onde a instituição escolar está situada, compreender o projeto político pedagógico, organizar situações de ensino-aprendizagem, acompanhar a aprendizagem dos estudantes, dentre tantas outras atividades docentes, perpassam por discussões teóricas, de forma a compreender as diversas perspectivas pedagógicas e suas decorrências nas práticas docentes, como as implicações das escolhas e intencionalidades, ou seja, nas diversas formas de planejar, avaliar, interagir, mediar, dentre outros elementos constitutivos da didática.

Importante mencionar que os constructos teóricos e metodológicos da relação entre a didática e os estágios, desenvolvidos junto às demais áreas e respectivas disciplinas nos cursos de licenciatura são fundamentais. Nesse sentido, entende-se que a inserção do licenciando já nas primeiras fases do curso, de forma contínua no ambiente educacional, tendo, por exemplo, um professor experiente como coformador pode contribuir para dinamizar a articulação teoria e prática, promover um processo de paulatina inserção profissional e a compreensão do trabalho

docente de forma mais abrangente e contextual. Segundo Bazzo, Souto-Maior e Souza (2020, p. 580-598):

[...] o papel do co-formador como uma referência profissional, um mediador dos conhecimentos da prática, de suma importância para o processo de transição da condição de estudantes para professores/as, pois a guisa de exemplo, a relação entre as estagiárias no momento de assumirem uma turma, planejarem as aulas, ou seja, definirem os conteúdos, os objetivos, as estratégias de ensino e aprendizagem, os critérios e os instrumentos de avaliação etc., e a professora experiente proporciona de forma inigualável o desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas e modos de lidar únicos no contexto da docência.

Vale a menção de Carminati, Demaria e Pazin (2020, p.62):

[...] se a universidade estabelece uma relação de respeito e alteridade com a escola, entendendo as dificuldades e os problemas que certamente surgirão no dia a dia como uma responsabilidade coletiva e mais uma oportunidade de aprendizagem para todos, as possibilidades de a escola pública se constituir em um espaço de coformação docente com certeza serão muito melhores.

Dessa forma, conforme consta nos materiais estudados, no período de observação-participante os estagiários são orientados a estabelecer um vínculo com os estudantes e com o docente, e, de forma dialogada, acessar seu planejamento, perguntar sobre os encaminhamentos em sala de aula e definir o tema do projeto de docência que é produzido sob orientação do professor universitário, mas com uma significativa colaboração do professor supervisor. Conforme Lima (2008, p. 203):

Formadores e formandos atentos aos nexos e relações que se estabelecem entre a universidade e a escola, e destas com a profissão magistério e seus profissionais, terão a oportunidade de descobrir formas de se reconhecerem como estagiários da vida e aprendizes da prática docente.

É no ponto de fusão, que estagiário e professor da escola e o professor orientador, se integram e interagem na discussão do projeto de docência e dos planos de aula, e na sequência, na realização, acompanhamento e avaliação da prática docente, que a formação colaborativa pode se efetivar. Assim, o estágio também expressa, segundo Carminati, Demaria e Pazin:

A capacidade da escola de criar uma cultura de colaboração que permita aos profissionais e, mais especialmente, aos professores, saírem desta situação de isolamento e vivenciar momentos de troca e aprendizagem coletiva é vital para o desenvolvimento de processos de formação e mudança (Carminati, Demaria e Pazin, 2020, p. 44).

O estágio como um elo, como uma possível base colaborativa, provoca e promove a articulação teoria e prática, considerando as dimensões que essa relação contém, desde suas contradições e conflitos, aos desafios e conquistas, tal como mencionam Pimenta e Lima:

Acreditamos no Estágio como locus de formação do professor reflexivo pesquisador, de aprendizagens significativas da profissão, de cultura do magistério, de aproximação investigativa da realidade e do seu contexto social. Reafirmamos o nosso conceito de Estágio, como campo de conhecimento, que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender, tendo como eixo a pesquisa sobre as ações pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais. (Pimenta; Lima, 2004, p. 61)

Seguindo na análise da proposta de estágio, como uma segunda etapa, os estagiários elaboram os “Projetos de docência” e os “Planos de ensino-aprendizagem”. A partir de temas oriundos do contexto da escola e sala de aula, definem questões orientadoras, referência para os processos e atividades propostas. Essas questões representam indagações mobilizadoras, de caráter crítico, reflexivo e social, extrapolando assim, a perspectiva transmissiva e fragmentada dos conteúdos, denominadas no projeto de “problematizações”. A esse respeito, Gasparin (2002) menciona que

A problematização tem como finalidade selecionar as principais interrogações levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo. [...] questionamento do conteúdo escolar confrontado com a prática social, em função de problemas que precisam ser resolvidos no cotidiano das pessoas ou da sociedade. (Gasparin, 2002, p.37)

As problematizações permeiam os objetivos e os conteúdos de aprendizagem e, por sua vez, as atividades a serem desenvolvidas com os estudantes. O planejamento por sua vez é compreendido como um processo de sistematização e organização das ações do professor. É um instrumento do trabalho pedagógico que articula a atividade escolar com os conteúdos do contexto social (Libâneo, 1991). Também preveem as possíveis integrações entre as áreas e componentes curriculares, como forma de articular, ampliar e contextualizar os conhecimentos.

Uma outra dimensão organizativa do estágio, diz respeito aos registros e socializações. Assim, os “diários de campo” são utilizados pelos/as estagiários/as como instrumentos para o registro e análise de situações vivenciadas nas observações participantes e nas práticas docentes. Um dos intuitos, é que o tomem como objeto de reflexão, tal como preconiza Zabalza (2004), se constituindo em um documento de memória, com relatos e descrições. Além disso,

tais registros podem demonstrar como os estagiários interpretam as situações vivenciadas, pois neles são inscritos, muitas vezes de forma subjetiva, percepções, conceitos e compreensões que podem e devem ser objeto de reflexão, análise e, por conseguinte de aprendizagem, pois, como nos ensina Freire:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo. (Freire, 2016, p.43-44)

Dessa forma, entre diálogos, vivências e orientações, os registros em diários instigam a reflexão como referência para dinamizar a relação teoria e prática no processo formativo dos futuros docentes. Nesse aspecto, os momentos de orientação e de partilha coletiva, são fundamentais, pois trazem à tona as vivências, os aprendizados, os conflitos e contradições.

Um outro momento do estágio é a socialização final das atividades realizadas, em forma de Seminário aberto a comunidade acadêmica e escola. Além de representar a síntese de uma caminhada, o processo de organização da síntese de apresentação, com base em todas as etapas, antes descritas, podem ensejar um exercício reflexivo sobre as ações previstas e realizadas (ou não) e as novas perspectivas.

Nesse sentido, as escolas se constituem, para além de um espaço ou campo de exercício da docência, um complexo *lócus* de inserção e formação profissional, pois segundo Tardif (2002, p. 286). “proporcionam um vaivém constante entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários”.

Porém, ao colocar em evidência a carga horária de Estágio e o período de inserção dos estudantes em campo (em média 20 horas de observação-participante, mais 40 horas de ação docente), observa-se um recorte um tanto ínfimo em relação ao que terão como responsabilidade quando docentes atuantes, em especial por se tratar do estágio nos anos iniciais, o que prevê uma formação e atuação docente com estudantes do primeiro ano, em fase inicial de alfabetização até do quinto ano, com foco no processo de aquisição e sistematização mais elaborada dos conhecimentos, e ainda envolvendo os diversos componentes curriculares. Mesmo não sendo objeto de discussão neste trabalho, a situação dos cursos de Pedagogia, perante tal responsabilidade, impacta nas formações iniciais e na atuação profissional – isto, sem falar da formação para educação infantil, também de responsabilidade do curso, o que amplia ainda mais a preocupação.

Dessa maneira, entende-se ser necessário que os projetos de formação inicial e as políticas públicas em educação se voltem com mais vigor para a valorização da carreira docente no país e a escola seja reconhecida também como um espaço formativo – para isso é preciso rever concepções, construir novos caminhos de forma mais colaborativa e, o que pode parecer óbvio, mas é preciso sempre reafirmar, que os professores tenham condições concretas para refletir criticamente, problematizar, registrar e compartilhar conhecimentos produzidos no âmbito do seu trabalho.

Freire (2016) alerta que a Educação é um ato de fazer junto. Neste sentido a necessidade de integração permanente entre universidade e escola também pode ser uma forma de resistência e fortalecimento de propostas voltadas para uma formação docente de qualidade, seguindo, conforme apregoa Pimenta (2019, p.37), a concepção do professor como um profissional crítico e reflexivo “[...] pesquisador de sua práxis e da práxis educativa que se realiza na escola e demais contextos nos quais se insere profissionalmente” E,

Com vistas a empoderar os alunos, seus professores, suas escolas públicas, suas famílias para defenderem e fazerem nelas acontecer a educação pública emancipadora, partindo da consideração das desigualdades e elevando todos os alunos a uma condição de igualdade, para se manterem e atuarem na construção da sociedade democrática, justa, fraterna, superando as profundas desigualdades que o capitalismo constrói, determina e aprofunda desde sempre. E, portanto, se oponha à transformação do direito à educação em mercadoria, em bem individual de consumo, praticada com agressividade, cada mais voraz e mais refinada em seus métodos pelas corporações financeiras que cada vez mais estão se enraizando no estado brasileiro, em todos os níveis. (Pimenta, 2019, p. 37-38)

Considerar o legado do campo da didática no Brasil, construído com resistência e muito compromisso, torna-se uma responsabilidade coletiva atual, pois os desafios continuam, dentre eles, lutar por uma formação docente pública e gratuita e pela construção de um projeto nacional de educação por meio de discussões ampliadas e democráticas, promovendo ações participativas e emancipatórias junto às instituições da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho se comprometeu em evidenciar a relação entre o campo da didática crítica e o estágio curricular em docência, a partir de um projeto desenvolvido no âmbito de uma universidade pública. Foi possível explicitar uma nítida interlocução, pois conceitos e perspectivas quanto ao processo ensino aprendizagem, perpassam todo o processo e etapas do estágio, desde a leitura crítica de contexto, a organização do projeto e planos, às interações com os estudantes. Ou seja, é possível afirmar a intrínseca e indissociável relação entre os campos,

bem como a possibilidade de desenvolver propostas de formação docente viabilizada por uma postura crítico-reflexiva, na qual a didática se conecta e materializa na relação dialética entre teoria e prática.

Diante das reflexões aqui apresentadas é importante salientar que o entrelaçamento entre o campo da didática e do estágio em docência também se revela na formação de professor (a) comprometido e sensível frente à realidade, atento às necessidades e desejos das crianças, motivador de uma educação humanizadora e emancipatória. Profissional capaz de se renovar, trabalhar de forma colaborativa, vencer as adversidades e enfrentar os desafios.

Quando Candau (1986) nos instigou a questionar sobre a pretensa neutralidade pedagógica e a compreender que a docência é multidimensional e marcada por intencionalidades pedagógicas, sociais e políticas, o caminho da formação docente tomou outros rumos, não sem conflitos e contradições, mas na continuidade das produções e experiências sobre os estágios em docência e o campo da Didática, é possível identificar os avanços, bem como os necessários enfrentamentos.

Ainda há muitas questões e desafios em nosso cenário educacional, quanto às políticas de formação de professores do país, as propostas e encaminhamentos curriculares, daí os componentes, como a Didática e os Estágios Curriculares, serem, no nosso entendimento, campos indissociáveis e suas propostas, decorrentes dos estudos, historicamente construídos em uma perspectiva crítica no país, tem muito a contribuir com esse processo.

REFERÊNCIAS

BAZZO, Jilvania. Lima dos Santos; SOUTO-MAIOR, Lara Duarte; SOUZA, Alba Regina Battisti de. Um projeto de estágio curricular supervisionado à co-docência e co-formação no Colégio de Aplicação da UFSC. IN: **Revista Cocar**. V.14 N.28 Jan./Abr./ 2020 p.580-598. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/belfares,+3139-8864-1-CE-3.pdf

CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 5 ed. São Paulo: Vozes, 1986.

CANDAU, Vera Maria (org.). A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. IN: CANDAU, Vera Maria (org.) **Rumo a uma nova didática**. 11 ed. São Paulo: Vozes, 2000. p.9-55.

CARMINATI, Marcia Bressan; DEMARIA, Maria Aparecida Aguiar e PAZIN, Nailze Pereira de Azevedo. A escola como espaço de formação e conformação docente. In: SOUZA, Alba Regina Battisti de (org.); et al. **Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Estágio Curricular Supervisionado e Formação Docente**. 1.ed. Florianópolis, SC: Editora Insular: 2020. p. 41-65.

CELLARD, André. Análise documental. IN: POUPART, Jean (e outros). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p.296-316

FRANCO, Maria Amélia. Em foco: pesquisa-ação sobre a prática docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 439-441, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. IN: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.8, n.23, p.195-205, jan./abr. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.94, p.58-73, ago.1995

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** (coord.).São Paulo: Cortez, 1996.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. IN: **Revista Poésis Pedagógica** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. IN: **Didática: abordagens teóricas contemporâneas** / Marco Silva, Cláudio Orlando, Giovana Zen (organizadores). Salvador : EDUFBA, 2019. 336 p. - (XIX ENDIPE, 1). p.19-64.

PIMENTA, Selma Garrido. ENDIPEs e a didática: histórico e embates atuais. In: Live **XXI Encontro Nacional de Didática e Prática e Ensino** – ENDIPE. UFU (MG), 2022. Disponível em:https://www.youtube.com/live/Q8V4ve_keqg?feature=share

PIMENTA, Selma Garrido. Didática multidimensional crítico-emancipatória: princípios epistemológicos a uma *práxis* docente transformadora. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés. (orgs). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez: 2023.

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

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Mediação: Porto Alegre: 2004.