



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **A DIDÁTICA E SEUS ELEMENTOS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE**

Antonio Wherbty Ribeiro Nogueira – Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Lucas Melgaço da Silva – Centro Universitário Christus (Unichristus) e Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Caio Cesar Silva Nascimento – Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Caio Lucas Moraes Pinheiro – Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE)

### **RESUMO**

As pesquisas analisam a Didática nos currículos de Pedagogia no Ceará; a influência da avaliação no trabalho pedagógico; e a importância do Diário de Bordo (DB) na formação docente. As investigações possuem caráter quanti-qualitativa a partir de uma abordagem crítico-reflexiva acerca da Pedagogia e seus elementos didáticos. Elas ressaltam a integração entre o currículo, a dimensão avaliativa e o Diário de Bordo como elemento didático na formação inicial de professores. As pesquisas apontam que a Didática é central nos currículos de Pedagogia, equilibrando teoria e prática para desenvolver competências docentes. Contudo, evidencia-se uma lacuna na formação docente no tocante à avaliação externa. Não obstante, um dos artigos traz à tona o Diário de Bordo como ferramenta importante que contribuiu para planejamento, relação professor-aluno e avaliação da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Didática, Avaliação, Diário de Bordo.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **DIDÁTICA: UMA ANÁLISE DAS EMENTAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DO ESTADO DO CEARÁ**

Antonio Wherbty Ribeiro Nogueira - UECE

Lucas Melgaco Da Silva - UECE

Caio Cesar Silva Nascimento – UECE

Caio Lucas Morais Pinheiro - UECE

### **RESUMO**

Este texto problematiza a Didática como componente curricular nos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas do Estado do Ceará. Seu objetivo é analisar os temas apresentados nas ementas da disciplina de Didática a partir de pesquisa documental nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia ativos no estado. Como base para a abordagem quantitativa, foi utilizada a análise documental do conjunto de 12 ementas. Para a abordagem qualitativa, realizou-se os processos de codificação e categorização do texto das ementas. Os dados mostram que a Didática é consistentemente integrada nos currículos e cumpre uma função central ao estabelecer a ponte entre os fundamentos teóricos da educação e a prática docente. Esta integração reforça a importância do equilíbrio entre teoria e prática na formação dos pedagogos e professores, permitindo-lhes desenvolver competências tanto crítico-reflexivas quanto operacionais na organização das atividades ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Didática, Pedagogia, Projeto Pedagógico de Curso.

### **INTRODUÇÃO**

Em meio à diferentes concepções de educação e relações entre escola e sociedade, bem como à contextos sócio-políticos e culturais diversos, a Didática sempre esteve presente ao longo da história como uma dimensão fundamental na formação humana. Considerando que vivemos em uma sociedade pedagógica, isto é, imersa em múltiplas possibilidades de realização do fenômeno educativo, torna-se evidente a necessidade de uma disciplina que se ocupe dos saberes teórico-práticos capazes de refletir, organizar, realizar e avaliar os fazeres-saberes que permeiam a Educação: um saber didático.

Não obstante, tal como outras dimensões do campo científico da Pedagogia no amplo debate sobre a formação e o exercício profissional dos(as) pedagogos(as), a Didática encontra-se em meio a disputas no campo político-ideológico sobre o complexo educativo. No Brasil, desde a década de 1980 têm-se colocado a Didática em questão como saber-fazer estruturante da prática profissional de professores(as) nos diversos níveis e modalidades de ensino, com vistas à superação de uma visão instrumental, pragmática e prescritiva da Didática nos currículos dos cursos de licenciatura. Destaca-se neste percurso a guinada neotecnista e neoconservadora presente nas reformas curriculares mais recentes a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), com reflexos nas diretrizes

curriculares nacionais para a formação de professores que durante a escrita deste artigo encontram-se em revisão pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

É neste cenário de problematização da formação didático-pedagógica para o trabalho docente na Educação Básica que emergem alguns questionamentos norteadores desta investigação, sendo eles: Qual o lugar da Didática nos cursos de Pedagogia? Quais temas são abordados nas ementas da Didática como componente curricular desses cursos? O que esses temas nos dizem sobre os paradigmas didáticos assumidos na organização curricular dos cursos de Pedagogia?

Frente a estes questionamentos, este texto apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a situação da Didática nos cursos de Pedagogia de 12 (doze) Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Estado do Ceará. Para a coleta de dados, foi realizada uma pesquisa documental sobre as temáticas presentes nas ementas da disciplina de Didática, cujo percurso metodológico e principais resultados serão apresentados a seguir.

Importa destacar que entre avanços e retrocessos no campo político-normativo e epistemológico do ensino e da pesquisa em Didática, dialogamos com Candau, Cruz e Fernandes (2020) que colocam novamente a disciplina em análise, (re)convocando os educadores comprometidos com uma práxis pedagógica a discutirem a inclusão da dimensão político-social e de práticas educativas de cunho emancipatório e crítico no percurso formativo dos professores brasileiros. Sob o mesmo referencial teórico crítico, trazemos à baila alguns apontamentos de Pimenta (2023), acerca dos movimentos da Didática como saber-fazer fundamental na formação de professores; de D'Ávila (2022), sobre os diferentes paradigmas didáticos brasileiros; de Longarezi e Puentes (2013), sobre a Didática Desenvolvimental; de Libâneo (2010b), a partir de estudo similar em São Paulo; entre outros autores que discutem a Pedagogia e Didática como fundamentos para a formação docente.

## **METODOLOGIA**

A análise documental das ementas das disciplinas de Didática teve início com a coleta e organização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia (PPC) das IES públicas do Estado do Ceará ativos no portal E-MEC do Ministério da Educação. Nesta fase foram extraídas informações básicas como instituição de ensino, nomenclatura da Didática na ementa, semestre de oferta, carga-horária, relação teoria-prática e o conjunto de temas abordados.

A etapa seguinte foi a codificação dos temas apresentados nas ementas por unidades lexicais do texto, a fim de extrair os conceitos, objetos de estudo, ações e sentidos expressos.

Esta ação foi realizada com suporte do *ChatGPT*<sup>1</sup>. De posse dos códigos listados procedeu-se com sua reorganização das unidades lexicais em categorias de análise, isto é, agrupamentos dos códigos apreendidos em torno de fenômenos relevantes às questões da pesquisa (FLICK, 2009).

A partir da análise das ementas, almejamos aprofundar o debate sobre os temas da Didática na formação de pedagogos(as) nos cursos de Pedagogia ofertados pelas IES públicas do estado do Ceará. Para tanto, apresentamos a seguir os resultados e as discussões em seus aspectos quantitativos e qualitativos. A guisa de conclusão tecemos algumas considerações sobre o ensino da Didática à luz dos dados obtidos nesta investigação.

A metodologia do artigo deverá apresentar os caminhos metodológicos e uso de ferramentas, técnicas de pesquisa e de instrumentos para coleta de dados, informar, quando for pertinente, sobre a aprovação em comissões de ética ou equivalente, e, sobre o direito de uso de imagens.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Didática está presente como componente curricular específico em todos os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) analisados com nomenclaturas distintas: Didática (3), Didática Geral (7), Epistemologia e Didática / Didática e Formação de Professores (1), Didática nos países da integração (1). Prevalece a oferta da disciplina uma única vez dentro do fluxo curricular (10) em relação a possibilidade de oferta em duas disciplinas ao longo do curso (2). A Didática localiza-se majoritariamente na metade do fluxo curricular dos cursos de Pedagogia analisados, isto é, entre os 3º (25%), 4º (58,3%) e 5º (25%) semestres.

Com isso, infere-se que o estudo da Didática, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de pedagogos no Brasil (Brasil, 2006), compreende um conjunto de saberes basilares para formação pedagógica dos futuros pedagogos/professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo um componente curricular de caráter teórico-prático que desempenha um papel de transição entre um núcleo de estudos básicos iniciais composto pelas disciplinas de fundamentos da educação dos semestres iniciais (Filosofia, Sociologia, Antropologia, História, Psicologia, entre outras), e um núcleo de

---

<sup>1</sup> *ChatGPT* é uma inteligência artificial de linguagem natural desenvolvida pela *OpenAI*, que usa uma arquitetura de rede neural para gerar respostas a perguntas feitas por usuários. Para esta pesquisa, utilizou-se o seguinte comando: “Análise a ementa a seguir e identifique as unidades lexicais presentes nela”. O *ChatGPT* gerou para cada ementa uma lista de códigos que foram posteriormente reagrupados em categorias de análise. Esta ação está disponível em: <https://chat.openai.com/share/ffe194df-52af-4785-927c-680ba6247ba8>. Acesso em 27 de março de 2024.

aprofundamentos e diversificação de estudos cujos conteúdos dialogam com a prática profissional do pedagogo/professor (Metodologias do ensino de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, e Ciências). Percebe-se, ainda, que a Didática figura como pré-requisito para outros componentes curriculares ofertados no metade final do curso, principalmente àqueles de caráter prático-teórico vinculados à vivência in loco no campo de atuação do pedagogo/professor, como é o caso dos Estágios Supervisionados na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Com relação à carga horária, observou-se que 50% dos PPC analisados dedicam de 60 a 80 horas/aula aos estudos da Didática; seguido de 25% com carga horária superior a 120 horas/aula; 16,7% com carga horária entre 100 e 120 horas/aula; e 8,3 % com carga horária entre 40 e 60 horas/aula. Importa destacar que na distribuição das horas/aulas dedicadas à Didática faz-se uma distinção dos créditos dedicados às atividades teóricas e práticas, com prevalência da divisão entre 70% para créditos teóricos e 30% para créditos práticos.

Esta constatação reforça o caráter prático-teórico da Pedagogia enquanto ciência da educação, num esforço pela superação da dicotomia entre teoria e prática na formação de pedagogos/professores. Como destaca Houssaye (1996, apud LIBÂNEO, 2010a, p. 35-36), “[...] o pedagogo não pode ser um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele está entre os dois. A ligação deve ser ao mesmo tempo permanente e irreduzível”. Logo, formar pedagogos/professores demanda um manejo equilibrado do saber-fazer didático com vista à formação para o ensino, de onde emergem as teorias da ação pedagógica intencional e transformadora (práxis) e para onde convergem práticas educativas teoricamente fundamentadas, num movimento mútuo e dialético.

A codificação e categorização dos temas da disciplina Didática nos PPC possibilitaram o encontro com oito categorias de análise que nos permitiram organizar os conteúdos presente na formação de pedagogos(as). Os resultados encontrados são generalistas, não aplicando-se a instituições específicas, mas demonstram algumas tendências formativas no conjunto dos cursos de Pedagogia analisados. O Quadro 1 apresenta as categorias definidas pela análise e sua presença nos PPC analisados.

**Quadro 1 – Categorias utilizadas para análise das ementas da Didática como componente curricular.**

<b>Categorias de Análise</b>	<b>Recorrência nos PPCs (%)</b>
Processos de organização do trabalho docente	91,7
Fundamentos teóricos da Didática	75
Docência: formação, saberes, identidades e desenvolvimento profissional	66,7
Teorias da Educação e Tendências Pedagógicas	66,7
Temáticas complementares não-convencionais	66,7
<i>Práxis Pedagógica</i>	58,3

Concepções e Paradigmas da Didática	33,3
Relações professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem	25

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir das informações coletadas, percebe-se uma diversidade de categorias e temas que compreendem o estudo da Didática nos cursos de Pedagogia da IES públicas do Ceará. As categorias vão desde os fundamentos teórico-metodológicos da Didática como disciplina da Pedagogia, ao estudo das teorias pedagógicas, passando por temáticas transversais convencionais e não-convencionais ao ensino da Didática. Percebe-se, ainda, o foco no ensino como prática educativa específica, realizada pelo(a) pedagogo(a) no âmbito da sua atuação como docente na Educação Básica, trazendo à tona a relação entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, e um conjunto de elementos organizacionais e estruturantes da prática docente como o planejamento, as metodologias de ensino e a avaliação.

Há neste cenário a prevalência de determinados temas em detrimento de outros, o que leva a crer que os diferentes PPC adotam concepções e paradigmas distintos sobre a formação didática dos(as) pedagogos(as): ora mais próxima à uma Didática Desenvolvimental (LONGAREZI; PUENTES, 2013), centrada em categorias como “Processos de organização do trabalho docente, ora mais próxima de uma Didática Fundamental (CANDAU, 2014), que ampliam o debate sobre fenômeno educativo à problemáticas que transcendem o operacionalização do ensino. Aprofundaremos as categorias de análise encontradas a seguir.

Com relação aos temas abordados nas ementas da Didática, houve a prevalência da categoria de análise que trata dos **Processos de organização do trabalho docente** (91,7%). Nesta categoria, estão presentes temas vinculados à formalização dos processos necessários ao planejamento, execução e avaliação do ensino, considerando um conjunto de objetivos de aprendizagem e suas metodologias, geralmente materializados em planos de ensino e planos de aula alinhados aos currículos escolares, como verifica-se a seguir.

Abordagem teórico-prática do planejamento e dos elementos do processo ensino-aprendizagem (PPC1); Planejamento, execução e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem (PPC2); Planejamento e sua execução em sala de aula - pressupostos teóricos e análise crítica dos elementos envolvidos (objetivos, conteúdos, metodologia, relação professor e estudantes, recursos e avaliação); elaboração de planos de ensino (PPC4); O plano de aula no cotidiano escolar: objetivos, conteúdo, metodologia e avaliação (teoria e prática) (PPC5); O processo de ensino-aprendizagem: (métodos, objetivos e avaliação); modelos de planejamento e avaliação da aprendizagem (PPC6); O processo de ensino-aprendizagem: o Planejamento Educacional, metodologias e tecnologias de ensino e avaliação da aprendizagem (PPC7).

Os temas que compõem essa categoria de análise da Didática nas ementas compreendem o encontro entre alunos e os objetos de conhecimento como atividade fundamental do trabalho docente, cujos resultados são fruto de várias mediações promovidas pelos professores na busca por transmitir os conteúdos culturais universais convertidos em saberes escolares. Trata-se, nos dizeres de Longarezi e Puentes (2013, p. 11), de uma Didática Desenvolvimental cuja preocupação recai sobre a “organização adequada da atividade de ensino ou instrução”.

Candau (2020, p. 44) refere-se a tais tópicos como “temas clássicos” da Didática e explica que o planejamento, as estratégias de ensino, avaliação, entre outros assuntos são frequentemente associados a um “formato de escola dominante e ao ensino formal”, o que reforça uma perspectiva instrumental da Didática atualmente vinculada ao neotecnicismo. Na visão da autora, esta agenda impõe aos professores formadores a missão de ressignificar os “temas clássicos” da Didática na interação dinâmica com a construção de outros formados de escola e de ensino.

Ainda na corrente teórica da Didática Desenvolvimental encontramos nas ementas temas que localizados na categoria de análise **Relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem**. Os conteúdos alinhados a essa categoria discutem as interações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, isto é, professores e alunos em seus aspectos comunicativos, afetivos e emocionais no processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos. Estes temas emergem da já citada Didática Desenvolvimental enquanto ciência interdisciplinar vinculada à Psicologia e que se ocupa com a “organização dos processos em sala de aula voltados para o desenvolvimento das máximas potencialidade psíquicas humanas” (LOGAREZE; PUENTES, 2023, p. 98). Para Libâneo (2013), expoente desta concepção didática Brasil, as relação entre professores e alunos faz parte dos condicionantes organizacionais do trabalho docente, sendo um dentre outros fatores que favorecem os objetivos do processo de ensino que nesta perspectiva são a transmissão e assimilação dos conhecimento, hábitos e habilidades do estudante.

Outra categoria presente nas ementas analisadas é a **Docência: formação, saberes, identidades e desenvolvimento profissional**, que apresenta um conjunto de competências inerentes ao trabalho docente e sua formação, com vistas à construção de uma identidade profissional docente situada na prática educativa. As ementas que incluem as temáticas vinculadas a essa categoria dialogam com a corrente teórica sobre a formação de professores conhecida como Epistemologia da prática docente amplamente difundida no Brasil nas últimas décadas a partir dos trabalhos de Shulman (1986), Gauthier et al. (1998) e Tardif (2014, p. 255), que a define como “[...] estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais

em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar suas tarefas”. Nessa abordagem entende-se que os professores mobilizam um determinado repertório de saberes “[...] plurais, compostos, heterogêneos”, evidenciados no próprio exercício do trabalho de modo diversificado e “provenientes de fontes variadas”, das quais o autor supõe que sejam de naturezas distintas: da formação, das disciplinas, das experiências.

O PPC7, por exemplo, assume em sua ementa da Didática algumas tipologias de saberes, como “Saberes da docência, saberes da formação profissional e saberes da experiência”. A ênfase aqui está nos conhecimentos que emergem da ação docente nos contextos de ensino como saberes experienciais ricos em teorias e práticas que subsidiam o ser e o fazer dos futuros docente. Também o PPC9 recorre à categoria de análise da Docência: formação, saberes, identidades e desenvolvimento profissional quando compreende o ensino como atividade profissional dos professores a ser aprendida e cujo desenvolvimento profissional torna-se um ato contínuo. Assume-se neste documento que a formação docente não se limita à formação inicial, mas sim de uma construção permanente e coletiva entre os sujeitos envolvidos.

As **Teorias da Educação e Tendências Pedagógicas** compreendem outra categoria extraída do conjunto de temas abordados pelas disciplinas de Didática. Presente em 66,7% dos PPC analisados, ela é composta por tópicos teóricos que discutem as correntes de pensamento e práticas educativas como reflexo de diferentes ideias, princípios, conceitos e abordagens desenvolvidos por pensadores, filósofos e educadores para compreender, explicar e orientar as ações educativas ao longo do tempo. As ementas analisadas não descrevem quais seriam essas teorias e a partir de quais referenciais teóricos elas se fundamentam, limitando apenas aos título “Teorias da Educação” e/ou “Tendências Pedagógicas”. Porém, a análise da bibliografia básica das ementas das disciplinas de Didática que apresentam essa categoria nos revelaram quais seriam essas teorias e tendências, como mostra o Quadro 2.

**Quadro 2 – Teóricos, teorias e tendências pedagógicas nas ementas da Didática**

<b>Teórico da Educação</b>	<b>Obra</b>	<b>Teorias apresentadas</b>
Demerval Saviani	Escola e Democracia (2008)	Teorias Críticas e Não Críticas Teorias Crítico-Reprodutivistas
	Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações (2005)	Pedagogia Histórico-Crítica
Bodgan Suchodolski	A pedagogia e as grandes correntes filosóficas	Pedagogias da Essência e da Existência
José Carlos Libâneo	Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos	Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos
	Didática (2013)	Pedagogia Liberal (Tradicional, Renovada e Tecnicista) e Pedagogia Progressistas (Libertadora, Crítico-Social dos Conteúdos)
Clermont Gauthier Maurice Tardif	A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias (2010)	Pedagogia tradicional Pedagogia Nova



		Pedagogia Crítica Teorias Psicológicas e Científicas da Pedagogia (Construtivismo e Socio construtivismo)
--	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os conteúdos presentes na categoria **Fundamentos teóricos da Didática** abordam os estudos Onto-históricos da Didática e seus pressupostos epistemológicos, filosóficos e sociológicos. Trata-se de um estudo da Didática como ramo da Pedagogia em sua historicidade e complexidade no tocante à evolução da ideias pedagógicas da antiguidade aos dias atuais. Como descrito no PPC1, estes conteúdos objetivam, de modo específico, “analisar a especificidade e a natureza da educação e sua relação com a reprodução social”, a partir da compreensão da função social da educação, sobretudo a escolar, a partir dos fundamentos históricos da relação desta com a Didática. Ou então, como descrito no PPC 10 onde encontramos o tema: “Referenciais históricos da Didática como elemento norteador da docência”; e no PPC6: “Contextualização histórico-crítica dos estudos e práticas da Didática”.

Já na categoria **Concepções e Paradigmas da Didática** observamos temas que objetivam analisar os diferentes conceitos, abordagens e modelos de referência da Didática como: tradicional, tecnicista, histórico-crítica fundamental, entre outros; bem como a relação entre eles. O PPC3, por exemplo, propõe em sua ementa um estudo comparativo entre os diferentes paradigmas, como: “Didática fundamental versus didática instrumental”.

O estudo de tais paradigmas didáticos apontam para uma formação de pedagogos articulada ao movimento dinâmico da disciplina como substância do debate sobre a Pedagogia no Brasil. Com destacam Pimenta (2023) e D’Ávilla (2022), até a década de 1970 a educação brasileira permanecia envolta num tecnicismo pedagógico-didático praticista esvaziado da teoria, que agora retorna ao cenário educacional brasileiro a partir das reformas neoliberais dos últimos anos.

Na mesma vertente crítica, encontramos a categoria **Práxis Pedagógica** como outros conjunto de temas de estudo dentro da disciplina de Didática. A observação das ementas no mostrou que os temas desta categoria de análise desenvolvem o caráter prático da Didática, tomando o conhecimento teórico com intenção de agir a partir da e sobre a realidade educativa, com vista à emancipação humana, à superação das contradições inerente à sociedade capitalista, e à transformação social. Ao trazerem os termo práxis, advindo da tradição marxista como atividade humana intencionalmente pensada com vista à transformação da realidade, os temas

da Didática parecem buscar um distanciamento da educação praticista condicionado por uma racionalidade técnica impregnada nas políticas públicas educacionais no Brasil.

Nos termos de Severino (2011), não se pode compreender o fenômeno educativo em sua totalidade sem considerar o elementos fundamentais de opressão e dominação que permeiam a relação do complexo educativo com os demais complexos sociais. As questões de poder inerente à sociedade moderna em crise estrutural permeiam as questões educativas, e toda a problematização cientificamente embasada da Educação pela Pedagogia ou por qualquer outra ciência, na qual está localizada a Didática, deve considerar tais relações.

Por fim, encontramos a categoria **Temáticas complementares não-convencionais** que incorpora ao ensino da Didática assuntos que buscam compreender o fenômeno do ensino num contexto mais amplo e complexo das relações sistêmicas que envolvem o saber disciplinar, o trabalho docente e as questões sociais emergentes. Os temas desta categoria estiveram presentes em 66,7% dos PPC analisados, indicando diferentes relações entre os elementos do ensino e os múltiplos contextos em que são realizados. Exemplo disso são as ementas que apresentam temas como:

Questões educativas na sala de aula: indisciplina, bullying, violência na escola (PPC7); A multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem: dimensões técnica, investigativa, humana, ética, estética e político-social (PPC9); Cultura docente e pedagogia de projetos (PPC6); Descolonização do ensino e da aprendizagem (PPC2); Ética (PPC5).

Em estudo similar sobre a Didática nos cursos de Pedagogia de São Paulo, Libâneo (2010b, p. 568) já sinalizava que a inserção de adjetivações e temas não convencionais à disciplina indicava “esforços de mudança ou inovação no conteúdo da Didática”, embora que, à época, este fenômeno tenha tido, na visão do autor, pouca efetividade com relação aos tópicos já consolidados nos estudos da disciplina. Este mesmo esforço é verificado nos aqui nos PPC analisados, de onde percebe-se a busca por um referencial sustentado numa Didática Crítica, isto é, “preocupada com a contextualização mais ampla do fenômeno pedagógico e, conectado a ele, o fenômeno do ensino” (PIMENTA, PINTO, SEVERO, 2022, p. 66).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a Didática nos cursos de Pedagogia em Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas do Ceará ora apresentado destaca a relevância da Didática como um componente curricular essencial na formação de pedagogos e professores. Os resultados mostram que,

apesar de diferenças nas nomenclaturas, cargas horárias dedicadas à disciplina e variedade de temas, a Didática é consistentemente integrada nos currículos e cumpre uma função central ao estabelecer a ponte entre os fundamentos teóricos da educação e a prática docente. Esta integração reforça a importância do equilíbrio entre teoria e prática na formação dos professores, permitindo-lhes desenvolver competências tanto crítico-reflexivas quanto operacionais na organização das atividades ensino-aprendizagem.

Além disso, a análise dos temas presentes nas ementas de Didática revela uma variedade de abordagens que vão desde aspectos mais tradicionais e instrumentais até perspectivas críticas e emancipadoras. Embora prevaleçam conteúdos relacionados ao planejamento, avaliação e metodologias de ensino, há uma tendência emergente em várias IES de incluir temáticas que abordam a práxis pedagógica e questões sociais contemporâneas, como a indisciplina, o bullying e a violência escolar. Esta diversidade sugere que os cursos de Pedagogia no Ceará estão se esforçando para adaptar suas abordagens didáticas às demandas complexas e dinâmicas da educação atual, buscando formar profissionais capazes de enfrentar desafios multifacetados.

Por fim, a presença de categorias analíticas que incorporam a relação professor-aluno, a formação e identidade docente, e as teorias e tendências pedagógicas indica um compromisso com uma formação docente mais holística e crítica. Este cenário aponta para a necessidade contínua de debate e reflexão sobre o papel da Didática nos currículos de Pedagogia, incentivando uma formação que vá além do tecnicismo e abrace uma visão mais ampla e crítica da educação. Neste sentido, paradigmas emergentes da Pedagogia Crítica como a Didática Sensível, praticamente inexistente nas ementas analisadas, figuram como possibilidade de formação pedagógica que compreenda na tessitura social para além de suas estruturas opressoras, trazendo à tona, nos dizeres de D'Ávila (2022, p. 42), “emoções, pulsões e distintas narrativas nas interpretações sociais” e seus saberes-fazer populares.

Portanto, é fundamental que as IES continuem a valorizar e a revisar a Didática como uma disciplina que não apenas transmite conhecimentos, mas também fomenta a capacidade dos futuros professores de transformar suas práticas e contextos educativos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 01 jun. 2024.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Editora Vozes Limitada, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Didática novamente em questão: fazeres-saberes pedagógicos em diálogos, insurgências e políticas. *In*: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Gisele Barreto; FERNANDES, Claudia. Didática e fazeres-saberes pedagógicos (org.). **Diálogos, Insurgências e Políticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

D'ÁVILA, Cristina. **Didática sensível: contribuição para a didática na educação superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Artmed editora, 2009.

GAUTHIER C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortez, 2010a.

LIBÂNEO, J. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, n. 229, 17 dez. 2010b. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2892>. Acesso em: 04 de jun. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora, 2017.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. **A didática no âmbito da pós-graduação brasileira**. Uberlândia: Edufu, 2013.

PIMENDA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim. A Pedagogia como locus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (org.). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. Cortez Editora, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da Didática em movimento; resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal (excertos do original publicado em 2019). *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Didática Crítica no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2023.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A pesquisa em educação: a abordagem crítico dialética e suas implicações na formação do educador. **Contrapontos**, Itajaí, v. 1, n.1, p, 11-22, jan/jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/14>. Acesso em: 02 jun. 2024.

SHULMAN, Lee. **Paradigms and researcher programs in the study of teaching: A contemporary perspective**. *In*: WITTRICK, M.C. (org.) *Handbook of research on teaching*. 3ª ed. New York: MacMillan, 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Editora Vozes Limitada, 2014.

## **FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE OS CONHECIMENTOS EM AVALIAÇÃO NO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Lucas Melgaço da Silva – Centro Universitário Christus (Unichristus) e Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Antonio Werhby Ribeiro Nogueira – Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Caio Cesar Silva Nascimento – Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Caio Lucas Morais Pinheiro – Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE)

### **RESUMO**

O trabalho do professor é complexo e se desenvolve em múltiplos contextos, formais e informais, os quais exigem diferentes comportamentos metodológicos. Em debates sobre formação de professores, há os que defendem a prevalência do conteúdo, enquanto outros acreditam ser primordial o domínio de técnicas e métodos de ensino. Considerando a avaliação como elemento central de análise e que impacta fortemente na postura docente ao decorrer dos tempos, este trabalho objetivou investigar e identificar a influência da avaliação no trabalho pedagógico. Realizou-se uma pesquisa de campo baseada em uma abordagem qualiquantitativa, considerando o estudo bibliográfico e documental para o desenvolvimento das discussões sobre as temáticas abordadas, bem como a aplicação de questionário para 93 professores lotados em 6 escolas localizadas em 3 municípios da Microrregião do Sertão de Crateús, no Estado do Ceará. O trabalho docente utiliza continuamente a teoria e da ação avaliativa para reorientar as práticas pedagógicas; no entanto, a aprendizagem sobre essa temática nos cursos superiores de formação de professores, sobretudo a avaliação externa, sempre esteve em segundo plano. Identificou-se que os docentes possuem diferentes interpretações sobre a avaliação externa, bem como um certo grau de neutralidade, ausência ou fragilidade da atuação da universidade no contexto de abordagem sobre essa temática. Este diagnóstico tem desdobramentos relevantes, uma vez que os cursos de licenciatura deveriam, em tese, constituir a base do debate envolvendo avaliação para o trabalho docente, tendo como premissa a centralidade da aprendizagem para os alunos.

**Palavras-chave:** Formação inicial, Saberes didáticos, Avaliação.

### **INTRODUÇÃO**

No Brasil, a efetiva, necessária e adequada formação docente como requisito para a qualidade na educação é destaque nos documentos que regem, orientam e discutem a oferta do ensino-aprendizagem, a saber: a Constituição Federal (CF) (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), que ponderam a adequação formativa, bem como a valorização dos profissionais; o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014/2024), que estabelece metas relacionadas a valorização e a adequada formação; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2016; 2017) que, mesmo tratando diretamente do currículo, tem implicações na formação docente, tendo em vista o direcionamento de conteúdos que devem

ser ensinados aos alunos; além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (DCN) (2024), que estabelecem parâmetros para a formação superior e orienta a formulação dos currículos dos cursos.

Como adequação formativa para a docência, o Art. 61 da LDB reconhece, enquanto profissionais da educação escolar básica, aqueles que possuam formação em cursos reconhecidos e que estejam em efetivo exercício da profissão (Brasil, 1996). Impreterivelmente, para atender às necessidades da ação educativa, essa formação deve contemplar

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Brasil, 1996).

Em vista disso, infere-se que os três elementos demarcados como relevantes para a formação docente - sólida formação básica, associação entre teorias e práticas e aproveitamento da formação e experiências anteriores - chamam a atenção para a complexidade do constituir-se docente, ultrapassando o acúmulo de saberes didáticos específicos da área do conhecimento que leciona. De modo fundamental, o Art. 62, da citada lei, a formação desses profissionais deve ocorrer em “[...] curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (Brasil, 1996).

Nesta direção, este processo de formação docente envolve os saberes oriundos das vivências dos discentes relacionados aos debates socializados ao longo do curso de licenciatura, ou seja, a necessária articulação entre os distintos conhecimentos que os professores mobilizam quando ensinam.

Nos debates sobre formação de professores, há os que defendem a prevalência do conteúdo, enquanto outros acreditam que é preciso, em primeiro lugar, dominar técnicas e métodos de ensino. Segundo Tardif e Raymond (2014) e também Monteiro (2001), a formação de um professor começa com seus primeiros contatos com o mundo escolar, ainda quando aluno, e se constitui conforme cada indivíduo constrói conhecimentos e significados articulando saberes adquiridos na formação inicial superior (ou no magistério de Ensino Médio, conforme o caso), saberes da experiência profissional e saberes da vida como um todo.

Nesta proposta rejeitamos a escolha por um ou outro lado, apostando que a formação de professores compreende inúmeras variáveis que não podem ser reduzidas a uma lista de habilidades, uma vez que, segundo Rösen (2010), a complexidade dos processos de

ensino e de aprendizagem se relaciona com a amplitude de experiências vividas no contato e na construção de culturas em determinados contextos.

No entanto, uma vez que a formação inicial se trata da formação profissional formal do sujeito, os aspectos teóricos e práticos da ação de ensinar precisam ser tratados continuamente, na consideração de sua indissociabilidade e inerentes à prática educativa, tendo em vista a complexidade do trabalho docente, que requer qualificação confluyente às transformações pelas quais a sociedade passa e que afetam diretamente o modelo educacional vigente, como advoga Libâneo (2018).

Nessa perspectiva, essas mudanças globais adentram à escola e exercem influências diretas no trabalho pedagógico do professor, haja vista as condições de hierarquia presentes no sistema escolar. A exemplo disso, pode-se observar os contornos absorvidos pela prática docente causados pelo advento da avaliação externa, que a partir da década de 1990 implantou uma cultura avaliativa no âmago das instituições escolares e passou a determinar os rumos da educação brasileira.

Uma vez que se constitui como cultura, os professores podem aprender inúmeras atividades e comportamentos a partir de sua participação ativa no cotidiano da escola. No entanto, visto que o docente ingressa no ambiente educacional assumindo lugar de agente ativo na mediação e transformação da realidade social, exercendo influência elementar em como o aluno vê e compreende o mundo ao seu redor, pondera-se que o aprender da profissão e a construção de sua identidade deve estar considerada integralmente no decurso da sua formação inicial, uma vez que o exercício da docência requer a aquisição de saberes especializados (Farias *et al.*, 2014).

Para Perrenoud (2000a), é necessário que o professor consiga explicitar as próprias práticas, concepção essa que vai ao encontro da necessária efetividade da formação inicial, que considere os conhecimentos teóricos e práticos do trabalho docente e da ação de ensinar, uma vez que é nesta etapa que se licencia o docente ao ato pedagógico de forma efetiva, não cabendo, portanto, transferir tal responsabilidade à também necessária formação continuada, ou formação em exercício.

Sabendo disso, a presente pesquisa faz um recorte da análise presente na tese de doutorado de um dos autores (Silva, 2020), que versou sobre elementos que influenciam resultados educacionais. Dessa forma, aborda novas reflexões e promove atualizações sobre o quão importante é a aprendizagem dos elementos que compõem a didática do professor em sala de aula, levando em consideração a avaliação como elemento central de análise e que impacta fortemente na postura docente ao decorrer dos tempos. Logo, o trabalho objetivou investigar e

identificar a influência da avaliação no trabalho pedagógico, dialogando com o frenético contexto da temática da avaliação externa, realizando um contraste com a abordagem desse assunto na formação inicial.

Para tanto, foram realizadas discussões sobre o trabalho docente na escola considerando os conhecimentos sobre avaliação, relacionando-o ao meio formativo inicial no qual ele se fundou. Ainda, contrapõe a obtenção e o aprofundamento desses conhecimentos aos resultados de uma pesquisa de campo realizada com professores de escolas de educação básica de municípios cearenses no ano de 2024, sobre aquisição de conhecimentos sobre avaliação externa.

## **METODOLOGIA**

O trabalho faz um recorte da tese intitulada “Escolas de educação profissional no Ceará: um estudo avaliativo acerca dos fatores que contribuem para (in)eficácia dos resultados do SPAECE” – defendida em 2020, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) – a partir da atualização das discussões sobre formação de professores, trabalho pedagógico e avaliação, incluindo dados advindos do projeto de pesquisa desenvolvido no ano de 2024, intitulado “A compreensão sobre o desenvolvimento e uso dos resultados de avaliações externas na educação básica”, desenvolvido no âmbito do Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Assim, o percurso metodológico se desenvolveu mediante uma pesquisa de campo baseada em uma abordagem quali-quantitativa, considerando o estudo bibliográfico e documental para o desenvolvimento das discussões sobre as temáticas abordadas, bem como aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas, com noventa e três (93) professores, lotados no Ensino Fundamental I e II, em seis (06) escolas, localizadas em três (03) municípios da Microrregião do Sertão de Crateús, no Estado do Ceará. Destaca-se que as perguntas fechadas se organizaram a partir de itens com resposta direta, itens com respostas múltiplas e itens de frequência, quando o respondente escolhe em uma escala numérica o valor que representa sua resposta, organizados com base na escala *Likert* de 5 pontos (discordo totalmente; discordo; indiferente; concordo e concordo totalmente).

Os questionários foram construídos a partir do Google Formulário e aplicados no formato digital. Os questionamentos presentes nesse instrumento se organizaram em torno dos conhecimentos sobre avaliação, especialmente avaliação externa, uma vez estes serem



componentes da didática, historicamente preteridos enquanto componentes curriculares nos cursos superiores de licenciaturas.

## **RESULTADOS**

As aprendizagens teóricas, práticas, didáticas e técnicas do trabalho docente sobre o desenvolvimento do ensino - considerando componentes curriculares, tais como pesquisa, leitura, escrita, alfabetização, políticas, gestão, métodos de aprendizagem, planejamento, avaliação, entre outros - são partes intrínsecas às atividades dos professores e se articulam em sua identidade, logo, devem ser alcançadas já nos processos de formação inicial ocorridos no âmbito dos cursos de educação superior, a partir das disciplinas teóricas e práticas e dos estágios supervisionados.

Mesmo considerando essa concepção, na cultura educacional brasileira, seja na educação básica ou superior, o ensino tende a recair na fragmentação dos conteúdos, contexto esse que corrobora a ênfase na memorização ao tempo que não trabalha o protagonismo discente. No âmbito da formação de professores, essa fragmentação, alinhada à falta de espaço para criatividade e a existência de normas e critérios rígidos, não favorece a construção da autonomia do docente em formação, o que corrobora à insegurança na ação de ensinar, a partir da formação de sujeitos estáticos e acríticos.

O trabalho do professor, enquanto atividade complexa que se desenvolve em múltiplos contextos, exige diferentes comportamentos metodológicos ao passo que se torna difícil definir a identidade docente. Aos professores, são atribuídos diversos desafios, relacionados diretamente aos conflitos sociais e culturais presentes na sociedade e que ponderam, principalmente, dois lados: um que requer perspectivas educativas centradas no trabalho, nas novas tecnologias e na produção, e outro que critica essa visão reducionista, propondo uma abordagem mais ampla que inclui a cultura e o desenvolvimento auto criativo da existência humana (Corrêa, 2012).

De todo modo, as relações sociais e a formação continuada poderiam surgir como fatores primordiais à construção da profissionalização do docente, a partir da consideração da multiplicidade de papéis assumidos no desenvolvimento do trabalho pedagógico. No entanto, uma vez o docente submetido às fragilidades da formação inicial em seus aspectos conceituais e atitudinais e, considerando a atual conjuntura educacional que se organiza a partir de concepções de eficiência e efetividade, a partir da consideração de políticas de desempenho e resultados avaliativos, sua prática passa a absorver, de modo prioritário, essas concepções.

Vislumbrando essa complexidade, algumas competências para ensinar, apontadas, inclusive, por Perrenoud (2000a), se redesenham no contexto da prática docente para redirecionar o trabalho pedagógico a partir do cenário acima descrito. Vejamos.

**Quadro 1.** Descrição de algumas competências para ensinar de Perrenoud (2000a) e a ação docente nos tempos atuais.

Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem.	Os conteúdos trabalhados são, majoritariamente, de língua portuguesa e matemática, trabalhados de forma mais técnica.
Trabalhar a partir das representações dos alunos.	O trabalho é feito considerando as solicitações e indicações da secretaria de educação e/ou gestão escolar.
Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas.	Construção de atividades voltadas ao treinamento de conteúdos de matrizes de referência.
Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino.	Visão direcionada ao período das avaliações.
Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa.	Observação e avaliação reduzida a momentos pontuais de resolução de provas de múltipla escolha.
Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.	Balanço para observar o cumprimento dos conteúdos e atividades indicadas pela secretaria de educação e/ou gestão.
Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma.	Alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais não são considerados no processo, sendo taxados pejorativamente com “laudados”.
Oferecer atividades opcionais de formação.	Atividades centradas em provas de múltipla escolha.

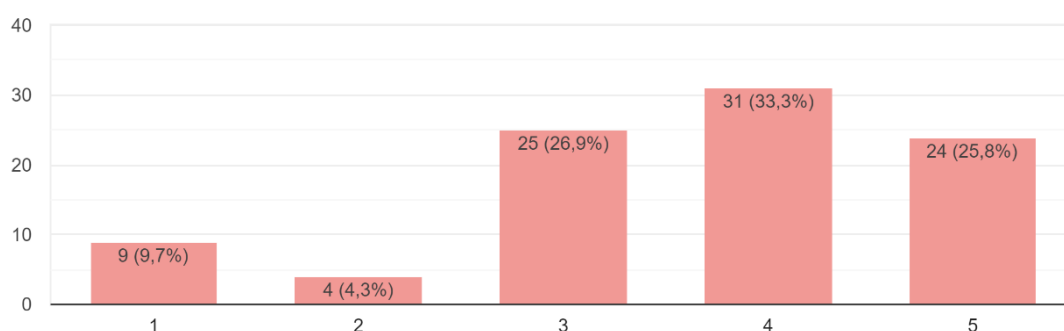
Fonte: da pesquisa com dados de Perrenoud (2000a).

Tardif e Lessard (2014) apontam para o desenvolvimento do trabalho docente a partir de quadros organizacionais e processos temporais, que consideram sua conjuntura orientada por objetivos. Nessa lógica, encontram-se dois cenários: o primeiro é que, nos últimos anos esses objetivos adentraram de forma muito contundente à escola de educação básica, influenciando, antes mesmo das práticas docentes, o currículo, o qual se reorganizou para absorver o fenômeno da avaliação, hoje enraizado na educação brasileira. O segundo é que essas mesmas mudanças são observadas de forma ainda muito tímida no meio no contexto do ensino superior, sobretudo, dos cursos de formação de professores.

Não se pode negar que o trabalho docente sempre se utilizou da teoria e da ação avaliativa para reorientar as práticas pedagógicas, no entanto, a aprendizagem sobre essa temática nos cursos superiores de formação de professores, sobretudo a avaliação externa, sempre esteve em segundo plano, visto de forma breve nos conteúdos das disciplinas de didática e ensino e, em alguns casos, na disciplina de estrutura e funcionamento da educação. Essa realidade, tendo em vista o atual cenário educacional, corrobora para influências de diferentes meios e setores sobre o desenvolvimento do trabalho docente, os quais não se alinham a essas concepções timidamente trabalhadas na formação inicial, além de distorcerem os conhecimentos trabalhados na formação continuada.

Isso pode ser observado a partir dos dados advindos do questionário aplicado, que versou sobre a aquisição de conhecimentos sobre avaliação por docentes. Dentre os principais levantamentos, foi identificado o grau de aprofundamento dos docentes sobre os conhecimentos acerca da avaliação externa, temática essa fortemente trabalhada atualmente nas escolas de educação básica. No gráfico de frequência a seguir, compreende-se que quanto maior o número escolhido entre 1 a 5, mais aprofundados são os conhecimentos que os docentes possuem sobre avaliação externa. Vejamos.

**Gráfico 1:** Frequência sobre o aprofundamento dos professores em conhecimentos sobre avaliação externa com base na escala *Likert*.

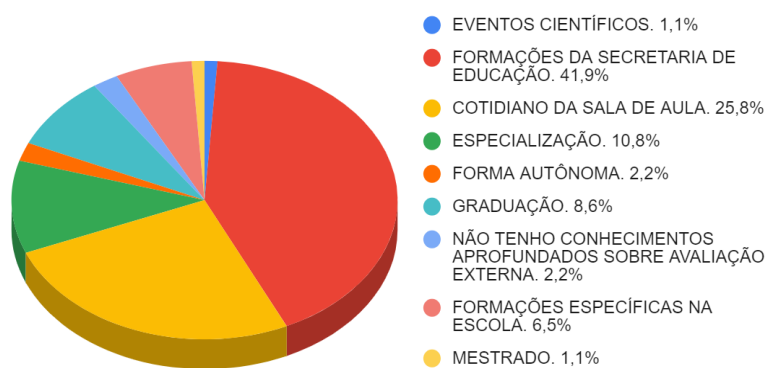


Fonte: da pesquisa.

Percebe-se que grande parte dos professores afirma possuir certo grau de conhecimento sobre avaliação, elemento necessário ao desenvolvimento da prática pedagógica, visto que, em seu cotidiano, o professor precisa tomar decisões informadas (Perrenoud, 2000a; Luckesi, 2018) e sua ação precisa estar ancorada em critérios e julgamentos que perpassam a racionalidade do saber (Farias *et al*, 2014). Tal temática, inclusive, pode ser observada, mesmo que sob diferentes óticas, nos discursos sobre educação e nos diversos dispositivos legais já apontados no texto, em especial as DCN (Brasil, 2024), que apontam o conhecimento e utilização dos diferentes tipos de avaliação educacional como elemento necessário aos egressos dos cursos de formação de professores.

Após essa observação, levantou-se a interrogação sobre o local em que esse aprofundamento teria acontecido.

**Gráfico 2:** Local em que os professores adquiriram conhecimentos aprofundados sobre avaliação externa.



Fonte: da pesquisa.

A partir do gráfico 2 pode-se inferir um certo grau de neutralidade, ausência ou fragilidade da atuação da universidade no contexto de abordagem sobre essa temática, que deve fazer parte, de forma explícita, inclusive, na formação de professores, como advogam as diretrizes nacionais (Brasil, 2024). Essa postura corrobora para a transferência de responsabilidade para com a efetiva formação docente quanto aos saberes sobre avaliação.

Tendo em vista o furor que se constrói em torno dessa temática, esse movimento possibilita que órgãos externos e até mesmo instituições que atuam direta e indiretamente para a formação docente, como no caso das secretarias de educação, planejem formações que, ao invés de considerar inicialmente a aprendizagem dos alunos, consideram os rankings dos municípios e das escolas, ancorados no enredo das políticas de *accountability*. De acordo com Silva, Silva e Freire (2022) as políticas de *accountability* no contexto educacional envolvem um modelo misto que preza pela competitividade ao estimular a divulgação de *rankings* que comparam resultados escolares e uma orientação mercadológica voltada à criação de consumidores da educação.

Essas influências frequentemente decorrem de interpretações contestáveis acerca das próprias características e objetivos das avaliações e podem ser observadas em questionamentos seguintes que buscaram perceber esses equívocos em relação aos reais objetivos das práticas avaliativas, fazendo um contraponto entre o contexto interno e o contexto externo da avaliação e as relações com a escola, o ensino e a aprendizagem.

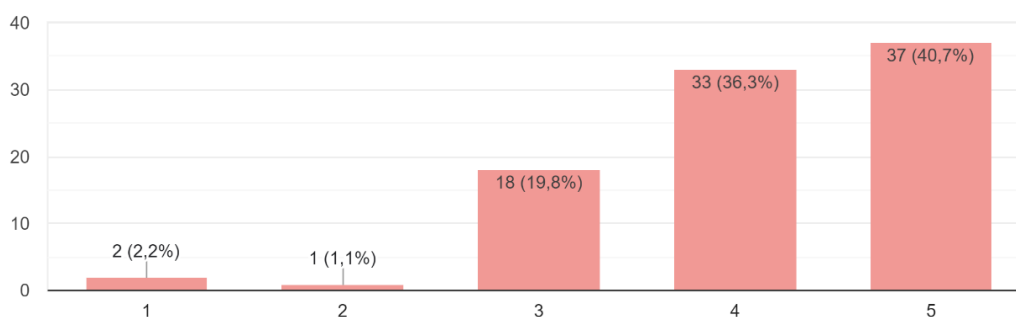
Dentre os pontos de vista dos docentes pesquisados, surgiram as seguintes concepções: avaliação externa confundida com avaliação interna diagnóstica, formativa, somativa ou autoavaliação do aluno; rankings como instrumentos de percepção, incentivo e melhoria da qualidade da oferta educacional; matriz de referência como sinônimo de currículo ou seus descritores como orientadores do trabalho pedagógico; instrumentos avaliativos utilizados para

treinamento de resolução de questões ou como meio de memorização de descritores de matrizes de referência, no entanto, tratado como aprendizagem.

De acordo com Silva *et al* (2011) problemas na educação, muitas vezes, podem estar relacionados às fragilidades na formação de professores, ponto que pode explicar as concepções acima mencionadas. Essas concepções se distanciam das ideias do trabalho avaliativo a serviço da aprendizagem, defendido por diferentes estudiosos dessa temática, como Perrenoud (2000b), Hoffmann (2019) e Luckesi (2018; 2015), quando assegura que resultados positivos da prática educativa devem ser subsidiados pela avaliação, no entanto, sem deixar de considerar a ideia de que todos podem aprender. Sabendo disso, é imperioso o investimento estar centrado na aprendizagem e não no direcionamento técnico do ensino, de modo a favorecer a participação ativa dos alunos nas ações pedagógicas desempenhadas em sala de aula.

Por fim, os docentes afirmam que esse tipo de avaliação direciona as atividades desenvolvidas na escola. Logo, o trabalho pedagógico passa a ser balizado pelos resultados de avaliações e não pela percepção do professor sobre a aprendizagem formal e aquisição de valores e atitudes por parte do aluno. Vejamos os resultados apresentados no Gráfico 3.

**Gráfico 3:** Grau de influência das avaliações externas nas atividades desenvolvidas na escola com base na escala *Likert*.



Fonte: da pesquisa.

No meio educacional, sabe-se que existem diversos fatores, inclusive externos à escola, que podem influenciar tanto a prática do docente como a aprendizagem do discente. No entanto, deve-se ponderar em que contexto e grau isso ocorre, tendo em vista a aprendizagem emergir da consideração da representação da individualidade do sujeito e da autonomia do professor, características necessárias ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. Como advoga Luckesi (2015), embora o ensino e a aprendizagem sejam processados a partir de diferentes sujeitos, o docente é líder. Ele dá o tom das atividades. Portanto, os conhecimentos didáticos-pedagógicos, que incluem, dentre tantos, os domínios sobre os conhecimentos e as práticas avaliativas necessárias à sua atuação, devem ser alcançados já em sua formação inicial, ou seja, nos cursos

de formação de professores. Portanto, repensar a didática do ensino e para o ensino, como advoga Gatti (2017), mostra-se como compromisso indispensável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discorrer sobre a centralidade e o peso da avaliação como elemento da didática no trabalho docente, objetivamos argumentar favoravelmente à necessidade de ampliação de questões relacionadas à avaliação nos cursos de licenciatura. Dessa forma, consideramos a avaliação externa como ponto de reflexão ao contrastar sua abordagem e implementação na escola com a formação inicial do docente na universidade a partir de uma investigação teórico-metodológica alinhada aos resultados de uma pesquisa de campo aplicada à professores da educação básica.

Este diagnóstico tem desdobramentos relevantes, uma vez que os cursos de licenciatura deveriam, em tese, constituírem a base do debate envolvendo avaliação para o trabalho docente, tendo como premissa a centralidade da aprendizagem para os alunos. Nessa perspectiva, diante do papel singular incorporado pelas secretarias de educação na discussão e na implementação das avaliações, cabe suscitar novas discussões sobre o impacto no que se ensina e no que se aprende nos diversos componentes curriculares.

Em suma, a análise deste artigo pretende contribuir com o debate e com a extensa literatura sobre o assunto, não encerrando a discussão, mas apresentando parte dos resultados do projeto de iniciação científica em diálogo com a tese de doutorado defendida anteriormente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 de julho. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p. Disponível em: [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/plan\\_nacional\\_de\\_educacion\\_2014-2024\\_lina\\_de\\_base.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/plan_nacional_de_educacion_2014-2024_lina_de_base.pdf). Acesso em: 14 de julho de 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996a, pág. 27.833

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília, DF, 2018. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 de julho de 2024.

BRASIL. **Resolução Cne/Cp Nº 4, de 29 de Maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 03 jun. 2024. n. 104, Seção 1, p. 26. Disponível em:  
<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CORRÊA, Vera. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 4. ed. Brasília: Liber Livros, 2014.

GATTI, B. A. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, p.1150-1164, out./dez. 2017.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para que?**. 12. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; ANDRADE, Juliana Alves de. Avaliação da aprendizagem como objeto de pesquisa no ensino de História. *In*. **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. [e-book]. / Organizadores: Juliana Alves de Andrade e Nilton Mullet Pereira – São Leopoldo: Oikos, 2021.

MONTEIRO, Ana Maria F. da C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000a.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções a ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000b.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UnB, 2010.

SILVA, A. F. da; SILVA, L. L. da; FREIRE, A. M. dos S. Políticas de accountability na educação estadual do Ceará, Pernambuco e Paraíba. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, p. e09562, 2022. DOI: 10.18222/ea.v33.9562. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/9562>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SILVA, L. M. et al. Educação, formação de professores e avaliação nas políticas públicas neoliberais. In: **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Champagnat: Curitiba/PR, 2011.

SILVA, L. M. **Escolas de educação profissional no Ceará**: um estudo avaliativo acerca dos fatores que contribuem para (in)eficácia dos resultados do SPAECE. 2020. 372f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2020.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



## REFLEXÕES SOBRE A DIDÁTICA POR MEIO DA UTILIZAÇÃO DE DIÁRIOS DE BORDO EM LICENCIATURAS

Caio Cesar Silva Nascimento – Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Antonio Wherbty Ribeiro Nogueira – Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Lucas Melgaço da Silva – Centro Universitário Christus (Unichristus) e Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Caio Lucas Morais Pinheiro – Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE)

### RESUMO

O objetivo deste artigo é destacar a importância e a intencionalidade do Diário de Bordo (DB) como elemento didático quando utilizado no processo de ensino-aprendizagem e de formação docente. Nesse sentido, visa-se contextualizar o seu uso direcionado à formação inicial de professores, abordando a importância no contexto de cursos de licenciatura. Sendo assim, este artigo apresenta uma prática que licenciandos/as podem vivenciar enquanto estudantes no período de graduação e, posteriormente, desenvolver em suas práticas pedagógicas. A abordagem aqui proposta abarca uma revisão bibliográfica acerca da temática do Diário de Bordo, com intuito de discutir as funcionalidades do DB em ambientes educacionais. Posteriormente, de cunho qualitativo, apresentam-se trechos dos Diários de Bordo de estudantes do curso de Licenciatura em Química realizados no contexto da disciplina de Didática Geral. Tais recortes textuais das escritas dos estudantes objetivam reflexões e análises sobre ações pedagógicas que evidenciam o DB como elemento didático na formação docente, contribuindo para o planejamento, para a relação professor-aluno e para a avaliação da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Diário de Bordo. Didática. Prática Pedagógica.

### INTRODUÇÃO

O Diário de Bordo refere-se a um elemento pedagógico, no qual, cotidianamente são realizados registros, sejam escritos ou imagéticos, acerca das aulas ou de outras ações pedagógicas. Por ser contínuo e relatar um processo de ensino-aprendizagem o termo Diário de Bordo é adequado para este elemento. O termo bordo é uma analogia à ideia de conhecer e vivenciar novas experiências, nesse caso, no ambiente escolar. Vale destacar que o DB é utilizado por estudantes e docentes durante as aulas. Nesse sentido, relaciona-se intrinsecamente com a Didática.

O artigo utiliza em seu arcabouço teórico autores como José Martín e Rafael Porlán, no que concerne os apontamentos conceituais sobre o Diário de Bordo. Já no que tange outras temáticas, como Didática, Planejamento Pedagógico e Avaliação da Aprendizagem são abordados por intermédio de seus escritos, autores como Maria do Socorro Lucena Lima, José Carlos Libâneo e Isabel Alarcão.

A discussão aqui proposta visa analisar as implicações da prática do DB no planejamento pedagógico, na relação professor e estudante e na avaliação da aprendizagem. Para tanto, o artigo divide-se em três seções, a saber: i. Relações do Diário de Bordo com a Didática, trecho que discute intencionalidades, formatos e possibilidades do DB enquanto elemento didático; ii. O Diário de Bordo no contexto da Licenciatura, na qual abordam-se informações da Instituição de Ensino Superior (IES) retratada, da turma e trechos dos Diários dos alunos, com objetivo de analisar a escrita e discutir sobre suas potencialidades pedagógicas e iii. Considerações finais, momento de diálogo entre as discussões das duas seções anteriores com a didática e na formação de professores.

## **METODOLOGIA**

A prática aqui retratada foi realizada na Universidade Estadual do Ceará (UECE) com licenciados do curso de Química da Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús (FAEC). Neste artigo foram utilizadas a pesquisa bibliográfica com foco no DB e a análise de trechos dos diários dos estudantes da FAEC, registrados durante a disciplina de Didática. A análise, de cunho qualitativo, está centrada na descrição da intervenção e na reflexão crítica acerca dos registros dos diários. Destaca-se que a abordagem textual enfoca uma vivência acadêmica relacionada ao pilar do ensino.

## **RELAÇÕES DO DIÁRIO DE BORDO COM A DIDÁTICA**

A seção aqui iniciada visa abordar e defender o Diário de Bordo na perspectiva da atuação crítica e da reflexão do trabalho docente, ressaltando aspectos que podem caracterizá-lo enquanto um elemento didático. A Didática, de acordo com Lima (2012), objetiva refletir acerca da docência, tendo a prática como ponto de chegada e de partida, em busca constante de um trabalho que vincule o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico.

O DB tem sua funcionalidade basilar na descrição das aulas por meio de registros sistemáticos e detalhados sobre como elas aconteceram no cotidiano, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades de observação e reflexão (PORLÁN; MARTÍN, 2004). Dessa maneira, os estudantes são estimulados a relatarem não apenas os acontecimentos, exercícios e temáticas, mas, sobretudo, a sua visão sobre a aula como um todo. Destaca-se que é importante que sejam registrados os avanços, as dúvidas e dificuldades, as necessidades e as emoções vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo a prática do DB um processo cotidiano de análise, escrita, leitura e reflexão de estudantes e professores, como será explicitado neste trabalho, pode-se afirmar que ele se configura como um recurso didático. O DB está intrinsecamente relacionado ao planejamento pedagógico, aos instrumentos avaliativos e à própria relação professor-estudante, como será apresentado por meio de trechos dos diários selecionados para este artigo.

Por conter registros das percepções dos processos de ensino-aprendizagem, da prática pedagógica, das atividades desenvolvidas e de outras possíveis expressões dos estudantes, a leitura do DB por parte do docente pode auxiliar em uma reflexão sobre sua prática. Tal processa visa contribuir para a tomada de consciência do professor acerca de sua ação pedagógica intencional.

De maneira preambular, o DB surge como uma prática de escrita sobre o que se passa em sala de aula. Não obstante, em uma análise mais aprofundada, o ato de escrever permite refletir sobre o ponto de vista do autor e sobre os processos mais significativos dessa dinâmica, aqui especificamente, de ensino-aprendizagem. Ou seja, a escrita, em sua amplitude, pretende colaborar para uma formação mais crítica tanto do docente quanto do discente, por evidenciar aspectos pedagógicos que, sem esses registros e reflexões permaneceriam ocultos (ALARCÃO, 2011; MARTÍN e PORLÁN, 2004). Os registros realizados no DB apoiam de forma direta o ato de pensar, uma vez que o ato de escrever envolve uma integração de um conjunto descritivo e reflexivo.

No que concerne ao trabalho docente, a prática de leitura do DB realizada pelo professor propicia o desenvolvimento dos níveis descritivos, analítico-explicativos e valorativos do processo de investigação e reflexão (PORLÁN; MARTÍN, 2004). A análise dos registros escritos pelos estudantes, permite que o docente compreenda, reflita e aperfeiçoe ações relacionadas à didática. Dessa forma, pôde-se afirmar sobre a importância da prática do DB para a formação inicial e continuada de educadores. Nesse contexto, o DB caracteriza-se por ser um instrumento metodológico que reúne expressões, escritas e reflexões de natureza subjetiva do seu próprio autor, mas também reflete sobre práticas pedagógicas do professor em sala de aula (LARCHER, 2019, p. 260).

Importante destacar que, por intermédio do DB, o estudante ao escrever e o docente ao ler e analisar, podem elaborar intervenções voltadas para os vínculos presentes nas dinâmicas de aprendizagem (PORLÁN; MARTÍN, 2004). Apoiado nos registros de diferentes momentos que envolvem a prática docente, o estudante participa de maneira ativa do processo e, para além das situações concretas, projeta suas experiências, valores, atitudes, crenças no olhar de si

próprio e do outro. Na perspectiva de Grabauska e Bastos, a escrita participativa expressa uma parte importante do planejamento pedagógico e da investigação do contexto educacional:

[...] se for planejada, vivida, auto-refletida e refletida – colaborativamente a investigação-ação educacional, como concepção de investigação científica, pode potencializar os seres humanos a interpretar a realidade a partir de suas próprias práticas, concepções e valores, projetando novas ações (GRABAUSKA, C.; BASTOS, F.da P., 2001., p. 15.)

Desse modo, no momento em que o DB é envolvido nos processos de planejamento pedagógico e de ensino-aprendizagem pode apresentar grande potencial formativo para estudantes e educadores. Quando utilizado em cursos de licenciaturas que são direcionados à formação de professores, o DB em seu momento de prática da escrita acerca dos conhecimentos pode colaborar para mudanças positivas na formação inicial de futuros docentes. Podendo, a partir dessa prática e concepção dialógica de escrita, tornarem-se profissionais mais reflexivos, exercitando a criatividade, que se justifica na habilidade de raciocínio e avaliação. Deixando de ser um simples replicador de conceitos e progredindo para investigador de sua abordagem educacional (ALARCÃO, 2011).

O DB não é o planejamento, mas pode potencializar a elaboração do plano de aula. Sendo o plano de aula, de acordo com Libâneo (1993), um instrumento que sistematiza todos os conhecimentos, atividades e procedimentos que se pretende realizar numa determinada aula, a análise dos registros produzidos pelos alunos sobre as aulas anteriores pode nortear mudanças e novas rotas para o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma maneira de rever e replanear a aula com a participação dos estudantes, visando criar situações didáticas mais concretas e alinhadas às expectativas do coletivo.

O DB não é, em sua natureza, um instrumento avaliativo, mas pode ser incorporado na reflexão sobre a avaliação da aprendizagem. Para Libâneo (1994, p. 195), a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o ato de leitura dos diários visando compreender possíveis dificuldades, desafios e avanços e propor melhorias para esse processo, emerge como uma das funções pedagógico-didáticas de diagnóstico e verificação do rendimento escolar/acadêmico.

Portanto, abordar a utilização do DB é relatar uma experiência que permeia a formação inicial e continuada de docentes preocupada com a prática pedagógica dialógica e que almeja investigar formas para tornar a aula cada vez mais relevante. Diante do exposto, o objetivo

dessa escrita se caracteriza por refletir sobre a importância de registrar no DB as vivências na formação no contexto de cursos de Licenciaturas.

## **O DIÁRIO DE BORDO NO CONTEXTO DAS LICENCIATURAS**

As licenciaturas são cursos superiores que têm por objetivo formar professores para a Educação Básica. Visando atualização às atuais demandas educacionais e práticas contextualizadas com a realidade escolar, seus currículos são colocados constantemente em questão. De acordo com Candau (1987), estudos de décadas atrás já mostravam vários problemas na consecução dos propósitos formativos atribuídos às licenciaturas. Nesse sentido, instrumentalizar a formação docente com elementos que possibilitam diálogo, conexão com o cotidiano educacional e que auxiliem no planejamento e na avaliação da aprendizagem são alguns dos objetivos específicos das licenciaturas.

Nesta seção, o DB é colocado como elemento no processo de ensino-aprendizagem em um fenômeno complexo e histórico situado das práticas sociais educacionais. Tal afirmação pode relacionar o Diário Bordo utilizado em cursos de Licenciatura em duas frentes formativas: i. dos estudantes, por intermédio de análises dos processos de ensino-aprendizagem e do docente, em sua dimensão reflexiva acerca do trabalho realizado em aula.

A prática relatada neste artigo se deu na Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús (FAEC) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A Faculdade está situada em Crateús, cidade do semiárido cearense e oferta quatro cursos de licenciatura e um de bacharelado (Medicina). No escopo da formação de professores estão os cursos de Pedagogia, Biologia, Química e História.

Os quatro cursos citados acima contemplam disciplinas específicas da área técnica de atuação docente e um núcleo considerado comum com disciplinas pedagógicas que atravessam todos eles. Uma disciplina desse núcleo é a Didática Geral. E foi nessa disciplina, no contexto da licenciatura em Química, que se desenvolveu a prática do DB aqui relatada.

Vale trazer para o debate que, de acordo com o Censo do Ensino Superior publicado no ano de 2023 com dados referentes ao ano de 2022, das matrículas disponibilizadas para o curso de licenciatura em Química na rede privada 97% delas não foram preenchidas. Já na rede pública apenas 46% das vagas para o curso foram preenchidas. Esse dado evidencia a urgência em valorizar a carreira docente e, sobretudo, reavaliar os currículos dos cursos de licenciatura.

Retomando para a utilização do DB, a turma que registrou suas percepções era composta por onze licenciandos de semestres variados, contudo, grande parte estava no quinto e no sexto

semestre. A disciplina (Didática Geral) possui carga horária de 96 horas/aula, tendo como objetivo central refletir sobre o processo da formação profissional de professores, levando em consideração os elementos que compõem o fazer educacional no cotidiano da aprendizagem. Devidamente apresentada, de maneira sucinta, a IES e o perfil dos licenciandos em Química, a partir desse momento, relatam-se as etapas para a consolidação do DB enquanto elemento didático.

O DB foi apresentado aos discentes na primeira aula da disciplina, em agosto de 2023. Durante essa abordagem ele foi destacado como um instrumento de registro, de diálogo (entre estudantes e docente) e também avaliativo, pois por meio da escrita e da leitura foi possível refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem dos seus autores (estudantes). Os estudantes concordaram em realizar os registros ao final de todas as aulas. Contudo, em razão de visitas técnicas externas a Faculdade não foi possível registrar o diário em todas as aulas, mas sim na maioria delas.

Ressalta-se que, a cada duas ou três aulas, o docente e a monitora acadêmica liam, discutiam e escreviam nos diários, dando uma abordagem dialogal para os registros. Sendo essa ação uma maneira de elogiar a participação, rever o planejamento das atividades, tirar dúvidas e conhecer mais as percepções dos estudantes acerca dos processos de ensino-aprendizagem.

Posterior à primeira apresentação do DB, ao final de cada aula os estudantes tinham, aproximadamente, quinze minutos para realizar o registro em uma folha individual. Cada estudante tinha o seu próprio diário (folha com linhas identificada com o nome do estudante) e apenas o docente e a monitora acadêmica tinha acesso ao documento. Em todas as aulas o docente entregava o mesmo diário ao estudante para que ele continuasse a escrita. Com isso, o estudante tinha uma folha de escrita contínua e datada. Por meio de falas e devolutivas escritas estimulou-se o desenvolvimento de registros cada vez mais detalhados, construindo um diálogo processual.

As devolutivas do professor desempenham um papel crucial nesse processo, pois a partir delas a troca se tornava cada vez mais rica na proporção que possuem mais elementos registrados, não se restringindo a descrever apenas o fato, mas também o contexto físico, social e emocional do momento (ALARCÃO, 2011). Esses registros mais abrangentes contribuíram para uma interação mais significativa e concreta entre estudantes e docente.

Foram selecionados trechos dos diários de alguns estudantes do curso de licenciatura em Química, que estão dispostos abaixo. O registro é seguido de um comentário relacionando-o com aspectos didáticos. A identidade dos estudantes não será revelada, portanto, ao longo dos textos e das discussões utilizam-se a letra L para denominar que são licenciando, e um número,

para diferenciar um registro de outro. Dessa maneira, as falas estarão antecipadas pela abreviação L1 (licenciando 1), L2 (licenciando 2) e assim por diante. Salienta-se que os registros se referem ao período de um semestre, entre agosto e dezembro de 2023:

L1: A aula de hoje foi maravilhosa, na verdade, digo até que foi um choque de realidade. Saber de tantas dificuldades de muitos alunos em diferentes escolas, chega a ser triste de uma certa forma. Abriu muito minha cabeça como futura professora de que educar vai além de jogar conteúdo, mas sim, ter uma visão do que realmente você precisa ensinar de acordo com a realidade de cada aluno. Em muitos casos, a escola é um refúgio, e os professores têm que dar o seu melhor para que o aluno volte a colocar na sua cabeça que os sonhos são possíveis.

O registro acima se deu após a exibição de um documentário intitulado “Nunca me Sonharam”, prosseguida de discussão entre os estudantes. O comentário aponta que o objetivo da atividade proposta pelo docente de abordar a centralidade da docência nas relações sociais escolares foi atingido.

L2: O professor me fez sair da bolha e ver como a realidade da desigualdade ainda é persistente. Precisamos lutar para uma sociedade mais justa. Minha perspectiva aumenta muito a cada aula, professor é extremamente didático e inclusivo.

O registro acima foi realizado após uma sequência didática organizada com base no documentário (Nunca me Sonharam), na discussão dos estudantes e na leitura de capítulos da obra “Pedagogia do Oprimido” (1987) de autoria de Paulo Freire.

Os dois próximos registros são relacionados a uma aula expositiva e dialogada sobre Didática Crítica e apontam o vínculo entre docência, a pesquisa e a investigação no contexto escolar.

L3: A didática crítica trabalha a maneira de como o professor pode adaptar sua aula à realidade do aluno e a instituição de ensino que está, onde o desenvolvimento de pesquisa envolvendo o professor e aluno desenvolve o senso crítico e construtivo, ainda, incentiva o aluno a realizar leituras e manter um diálogo crítico e consistente.

L4: A aula abordou diversos conceitos sobre didática e a importância desta para o ensino. Confesso que os termos e conceitos usados pelo professor me renderam muitas reflexões a respeito da didática na prática docente, seja em relação à pesquisa ou a prática de ensinar e sua importância na forma como o professor deve conduzir uma aula e assim tornando o conteúdo significativo para que o aluno possa assimilar da melhor forma o assunto.

O comentário abaixo propõe uma reflexão sobre uma estratégia de ensino-aprendizagem que, de acordo com o/a licenciando/a, não foi bem-sucedida e articulada ao perfil do coletivo. Nesse sentido, é possível revisar o planejamento e alterá-lo, de acordo com as necessidades:

L5: Como sempre, estou conseguindo compreender bem os conteúdos expostos na aula, porém, não sou a favor de deixar o aluno à vontade com o texto porque geralmente não prestamos muita atenção e desfocamos, como aconteceu na aula de hoje. Indicaria a leitura e a reflexão em grupo.

O docente dialogou com o/a licenciando/a ao responder no diário: Obrigado pela dica. Vou me atentar a outra forma de trabalhar com os artigos. Pode continuar sugerindo. Que bom que você está conseguindo aprender.

O trecho abaixo expressa o sentimento de um/a licenciando/a que não se identifica com a docência. Não obstante, o registro se tornou uma oportunidade de diálogo entre o docente e o estudante, inclusive, em uma compreensão de que o desânimo não era algo à Didática ou à aula, mas sim pela ausência de horizonte diante da atuação profissional na área do curso.

L6: Sinceramente, a aula hoje foi ruim. Acho que quando você não tem em mente mais a perspectiva de ser professor tudo isso perde o sentido. Por questões pessoais, hoje não serei capaz de fazer uma análise crítica sobre a aula.

Em outra aula, o/a mesmo/a licenciando/a abordou que:

L6: Esta aula é um tanto instigante, acho interessante falar da abordagem de ensino para que possa surgir um aperfeiçoamento do ensino, mas confesso achar um tanto utópico pois há muitos termos que são “bonitinhos” e que eu não consigo pensar na prática.

Com o andamento do semestre, apesar da não identificação com a área da educação, o/a licenciando/a se mostrou motivado com a temática de uma aula com enfoque em apresentar projetos pedagógicos inovadores e a Pedagogia por Projetos, como exposto a seguir:

L6: Hoje vimos um vídeo sobre escolas inovadoras e fiquei empolgado pois não conhecia esses modelos. É um tipo de educação que gosto. Aula bastante produtiva.

Após a adesão do docente à sugestão do/a licenciando/a (L5), algumas atividades de leitura e produção textual foram realizadas de maneira coletiva. O trecho abaixo ressalta que essa alteração – de leitura individual para coletiva – foi satisfatória:

L7: Mais uma vez trabalhando em grupo pude desenvolver minha parte cognitiva. Sinto dificuldade, mas estou melhorando.

O diário do/a licenciando 7 recebeu o seguinte comentário do docente: Continue se expressando e participando. Você tem ido muito bem e ajuda a aula a se tornar mais interativa!

O último comentário elencado se refere ao começo do semestre, em uma aula que o docente explanou a ementa e o conteúdo programático da disciplina, incluindo, a proposta de utilizar o DB:



L8: Tivemos a oportunidade de conhecer o conteúdo programático, e o que mais me impactou foi a forma de como a avaliação será cobrada. Achei muito proveitoso o que aconteceu nos dois últimos tempos da aula, que foi a roda de conversa após a leitura do texto em grupo. Eu nunca havia me deparado com o diário de bordo, ideia genial que pretendo replicar quando professor.

Dessa forma, visa-se refletir que o DB, de acordo com o/a licenciando/a, pode ser uma manifestação dialógica também quando utilizado em outros níveis e modalidades de ensino.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Diário de Bordo teve sua utilização com os/as licenciandos/as do curso de Química no período entre agosto e dezembro de 2023. Com o decorrer das aulas, o processo se deu de maneira natural e usual, tornando o DB um elemento presente e importante da dinâmica do coletivo de estudantes. Pôde-se considerar que o DB, em sua dimensão reflexiva e dialógica, foi relevante no contexto da aprendizagem, sobretudo, por ter sido incorporado em uma disciplina complexa e estruturante às Licenciaturas, como a Didática.

O envolvimento dos/as licenciandos/as no processo de escrita do DB pôde ser evidenciado por meio de registros que a cada aula se tornaram complexos e dialogados. Esse documento também propiciou com quem estudantes que não se sentiam à vontade para se expressarem oralmente pudessem se manifestar por intermédio da escrita. Alguns, inclusive, destacaram a importância do Diário de Bordo como ferramenta didática, ressaltando que futuros educadores podem utilizá-lo na prática pedagógica da Educação Básica, como apresentado em um trecho acima.

Do ponto de vista teórico, as discussões sobre o DB contribuem para uma compreensão ampla de sua utilização voltada à educação. Nesse sentido, os diários podem proporcionar uma escrita reflexiva, para além de relatar as atividades, que elucide ideias, reflexões, emoções, avanços e dificuldades acerca do processo de ensino-aprendizagem e de outros aspectos que influenciam o cenário educacional.

Alguns autores supracitados (MARTÍN; PÓRLAN, 2004 e ALARCÃO, 2011) afirmam que o DB é uma ferramenta de reflexão acerca das práticas pedagógicas, visto que possibilita uma visão mais ampla das metodologias de ensino, contribuindo para o foco central deste artigo de reforçar a dimensão didática do DB, relacionando sua prática às ações de perceber, compreender, analisar, mudar, refletir, repensar, entre outras intrínsecas ao trabalho docente.

Em consonância com o pensamento de Machado (2002, p. 262), um registro detalhado torna-se um documento de anotações e reflexões, e que acaba por ganhar, como texto, ‘vida própria’, servindo para futuras práticas. Como aqui exposto, os registros dos estudantes e as devolutivas realizadas pelo professor no DB se constituem como um método dialógico. Tal material registrado pode dar suporte para a melhoria e o aprimoramento da ação educativa intencional.

Para finalizar, reafirma-se que a utilização do Diário de Bordo na formação inicial de docentes (licenciaturas) fomenta o desenvolvimento de capacidades reflexivas e investigativas no que tange a prática pedagógica. Por conseguinte, pode tornar o ensino cada vez mais significativo e dialético. Nesse sentido, reforça o compromisso com a práxis pedagógica. Pela perspectiva do ato de registrar no DB, a escrita se integra à estratégia formativa que visa tornar professores mais sensíveis e analíticos às questões do cotidiano escolar, atuando na dimensão de uma identidade docente compromissada com a Didática Crítica.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Censo da Educação Superior**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 13 jun. 2024.

GRABAUSKA, C.; BASTOS, F. da P. Investigação educacional: possibilidade crítica e emancipatórias na prática educativa. In: MION, Rejane A.; SAITO, Carlos H. **Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores**. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. *El diario del profesor: um recurso para la investigación en el aula*. 9a ed. Sevilla: Díada, 2004.

LARCHER, L. **O diário de bordo e suas potencialidades pedagógicas**. OuvirOUver, 15(2), 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 1993.

LIMA, M. do S. L. Qual o lugar da Didática no trabalho do professor?. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, 3(5), 88–101, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/154>. Acesso em: 11 jun. 2024.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

**MACHADO, M. M. O diário de bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas.** Revista Sala Preta, v. 1, n.2, p. 260-263, 2002.