

# Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

## Volume 4

# Contribuições da Didática para a Construção dos Saberes Pedagógicos

Eduardo: participaram do fórum?

Gilberto: Olá, como foi a aula?

Joaquim: Pessoal vocês fizeram a tarefa?

Douglas: Pessoal já fizeram as leituras?

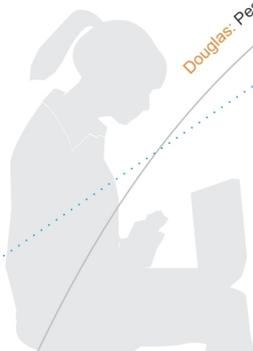
Madalena: Adorei a aula, e vocês?

Maria@tutora: ta disponível o novo material na plataforma!

Adão: pessoal vamos debater os conteúdos?

Aline: Preparados para próxima aula?

Mônica: as tarefas estão online!



**Danielle Monteiro Behrend**  
**Narjara Mendes Garcia**  
Organizadores

**Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD**

**Volume 4**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Reitor

JOÃO CARLOS BRAHM COUSIN

Vice-Reitor

ERNESTO CASARES PINTO

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

RITA PATTA RACHE

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

GUILHERME LERCH LUNARDI

Pró-Reitora de Graduação

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

DARLENE TORRADA PEREIRA

Pró-Reitor de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

CLAUDIO PAZ DE LIMA

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

DANILO GIROLDO

Secretaria de Educação a Distância

IVETE MARTINS PINTO

---

### **EDITORA DA FURG**

Coordenador

JOÃO RAIMUNDO BALANSIN

Divisão de Editoração

LUIZ FERNANDO C. DA SILVA

---

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

Suzane da Rocha Vieira- Organizadora

Cleusa Maria Moraes Pereira – Assessora Pedagógica

---

Editora da FURG

Luiz Lorea, 261

CEP 96201-900 – Rio Grande – RS – Brasil

[www.vetorialnet.com.br/~editfurg/](http://www.vetorialnet.com.br/~editfurg/)

[editfurg@mikrus.com.br](mailto:editfurg@mikrus.com.br)

Ana do Carmo Goulart Gonçalves  
Angela Torma Pietro  
Carmo Thum  
Cleuza Maria Sobral Dias  
Danielle Monteiro Behrend (Org.)  
Denise de Sena Pinho  
Juliane de Oliveira Alves  
Narjara Mendes Garcia (Org.)  
Raquel Cunha Cruz  
Rejane Freitas Theodoro  
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

**Autores**

## **Contribuições da Didática para a Construção dos Saberes Pedagógicos**



**Rio Grande  
2012**

## **Conselho Editorial**

Alexandre Cougo de Cougo – UFMS  
Ana do Carmo Goulart Gonçalves – FURG  
Ana Laura Salcedo de Medeiros – FURG  
Antonio Mauricio Medeiros Alves – UFPEL  
Carlos Roberto da Silva Machado – FURG  
Carmo Thum – FURG  
Cleuza Maria Sobral Dias – FURG  
Cristina Maria Loyola Zardo – FURG  
Danúbia Bueno Espindola – FURG  
Débora Pereira Laurino – FURG  
Eder Mateus Nunes Gonçalves – FURG

Eliane da Silveira Meirelles Leite – FURG  
Elisabeth Brandão Schmidt – FURG  
Gabriela Medeiros Nogueira – FURG  
Gionara Tauchen – FURG  
Ivete Martins Pinto – FURG  
Joanalira Corpes Magalhães – FURG  
Joice Araújo Esperança – FURG  
Maria Renata Alonso Mota – FURG  
Sheyla Costa Rodrigues – FURG  
Silvana Maria Bellé Zasso – FURG  
Simone Santos Albuquerque – UFRGS  
Suzane da Rocha Vieira – FURG  
Tanise Paula Novelo – FURG

## **Formatação e Diagramação**

Lidiane Fonseca Dutra  
Luciano da Silva Baldez  
Equipe de Design/Diagramação da SEaD

## **Revisão Linguística**

Ingrid Cunha Ferreira  
Raquel Laurino Almeida  
Rita de Lima Nóbrega  
Pablo Silva Paranhos  
Vanessa Fonseca Barbosa

C764 Contribuições da didática para a construção dos saberes pedagógicos / Ana do Carmo Goulart Gonçalves ...

[et al.] ; organizadoras Danielle Monteiro Behrend, Narjara Mendes Garcia. – Rio Grande : Universidade Federal do Rio Grande, 2012. – 154 p. – (Coleção Cadernos pedagógicos da EaD ; v. 4) ISBN 978-85-7566-215-1.

1. Educação. 2. Formação docente. 3. Ensino. 4. Aprendizagem. 5. Métodos de ensino. I. Gonçalves, Ana do Carmo Goulart. II. Behrend, Danielle Monteiro. III. Garcia, Narjara Mendes.

CDU 37.02

Bibliotecária responsável Rúbia Gattelli CRB10/173

## SUMÁRIO

Apresentação .....	7
Introdução.....	9
1. Didática: disciplina e/ou campo de conhecimento? .....	
Ana do Carmo Goulart Gonçalves e Cleuza Maria Sobral Dias .....	11
2. Problematizações acerca da aprendizagem.....	
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves.....	19
3. Educar pela pesquisa: conhecimento reconstrutivo .....	
Denise de Sena Pinho.....	31
4. Formação do professor pesquisador no contexto da Educação a Distância.....	
Angela Torma Pietro e Carmo Thum.....	39
5. Diálogos sobre currículo escolar e sua contribuição na formação de professores.....	
Danielle Monteiro Behrend.....	51
6. Considerações sobre o planejamento da prática educativa .....	
Danielle Monteiro Behrend e Narjara Mendes Garcia .....	59
7. Projetos pedagógicos na Educação Infantil: uma prática desafiadora .....	
Rejane Freitas Theodoro.....	63
8. A metodologia de projetos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas contribuições à prática educativa .....	
Juliane de Oliveira Alves .....	69
9. O processo de avaliação nas práticas pedagógicas.....	
Narjara Mendes Garcia .....	77
10. Documentação pedagógica: de reflexões a narrativas singulares e coletivas..	
Raquel Cunha Cruz.....	85
Autores .....	93

## APRESENTAÇÃO

O presente volume integra a coleção Cadernos Pedagógicos da EaD, a qual tem como propósito congregar textos que subsidiem os estudos dos acadêmicos matriculados em cursos de graduação e pós-graduação a distância da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Esta coleção atende, inicialmente, aos cursos vinculados ao programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e é financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

Cada livro da coleção trata de temáticas específicas de uma ou mais disciplinas e serve de material didático, com leituras obrigatórias ou complementares ao material digital disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Cabe salientar que as referidas obras não são exclusivas dos cursos a distância da FURG e poderão ser utilizadas por estudantes de outras modalidades e ainda outras instituições de Ensino Superior.

Este caderno é o quarto volume da coleção e foi organizado pelas professoras Narjara Mendes Garcia e Danielle Monteiro Behrend. Neste volume, estão reunidos textos que envolvem temáticas relevantes para o campo da Didática. Desejo a todos uma boa leitura e que esta e as próximas publicações venham a contribuir significativamente na formação de seus leitores.

*Suzane da Rocha Vieira*  
*Organizadora da Coleção*

## INTRODUÇÃO

Os estudos da Didática apresentam uma multiplicidade de conhecimentos, significados e perspectivas. Pode-se dizer que esta, enquanto disciplina nos cursos de formação de professores e campo do conhecimento neste processo de formação, tem passado por transformações e reavaliações constantes em busca de superar as concepções instrumentalistas e tecnicistas que persistem até os dias atuais.

Dentre os saberes pedagógicos e didáticos, os modelos e técnicas de ensino tiveram destaque por muito tempo nos cursos de formação docente. Desde o século XVII, quando surgiram as primeiras ideias de Comenius sobre a busca por um método de ensino, vários estudiosos realizam investigações e apresentam ideias sobre as contribuições da Didática para o processo de ensino e aprendizagem. Ao longo do tempo, foi possível perceber que não existe um método, mas diferentes metodologias de ensino que podem orientar os professores na prática pedagógica. Percebeu-se também que estas metodologias de ensino estavam associadas a outras questões igualmente relevantes.

Para além do “saber como ensinar”, a Didática pode estar direcionada para a formação da identidade docente, a partir do entendimento da sua função pedagógica e social, bem como das produções curriculares e culturais na educação escolar. A partir dessa perspectiva e com o objetivo de contribuir para as discussões existentes neste campo do conhecimento, foi elaborado o livro “Contribuições da Didática para a construção dos saberes pedagógicos”. Esse livro é parte da coleção “Cadernos Pedagógicos da EaD”, uma iniciativa da coordenação do curso de Pedagogia – UAB em parceria com a Secretaria de Educação a Distância – SEaD da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

O quarto volume da coleção “Cadernos Pedagógicos da EaD” apresenta uma seleção de artigos produzidos por professores pesquisadores e tutores da FURG. Além disso, representa um amplo debate sobre os saberes pedagógicos para a formação docente.

No primeiro capítulo, **Ana do Carmo Goulart Gonçalves** e **Cleuza Maria Sobral Dias** apresentam a discussão inicial no campo da Didática, intitulada *Didática: disciplina e/ou campo do conhecimento?*. Nesta escrita, contamos com reflexões sobre a história e as contribuições dos estudos alusivos da Didática enquanto mediadora da formação docente.

**Suzane da Rocha Vieira Gonçalves** apresenta, no capítulo *Aprendizagem como direito social*, aspectos relativos ao processo de ensino e aprendizagem, tendo como focos o reconhecimento da aprendizagem enquanto um direito de todos os estudantes e o papel primordial da escola na sociedade.

Outra discussão relevante é apresentada no capítulo *Educar pela pesquisa: conhecimento reconstrutivo*, de **Denise de Sena Pinho**. A autora problematiza o papel dos professores na relação com os alunos, enfatizando a importância da pesquisa na sala de aula e na mediação da produção do conhecimento pelos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para complementar a discussão anterior, o capítulo *Formação do professor pesquisador no contexto da Educação a Distância*, de **Angela Torma Pietro** e **Carmo Thum**, apresenta um estudo sobre as percepções de estudantes de um curso de Pedagogia sobre as implicações da pesquisa no processo de formação de professores.

**Danielle Monteiro Behrend**, no capítulo *Diálogos sobre currículo escolar e sua contribuição na formação de professores*, apresenta uma pesquisa com professoras dos Anos Iniciais da rede pública de ensino de Rio Grande-RS, buscando compreender as práticas cotidianas, a organização dos saberes escolares, bem como a compreensão das professoras sobre currículo.

No capítulo *Considerações sobre o planejamento da prática educativa*, **Danielle Monteiro Behrend** e **Narjara Mendes Garcia** apresentam considerações sobre planejamento, enquanto prática contínua e integrada ao processo de ensino e aprendizagem.

Nos capítulos seguintes, são apresentadas possibilidades de planejamento e metodologias de atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da realização de projetos pedagógicos. **Rejane Freitas Theodoro**, no capítulo *Projeto pedagógicos na Educação Infantil: uma prática desafiadora*, escreve sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil a partir dos projetos, contemplando as especificidades da infância nessa proposta. Enquanto que, no capítulo intitulado *A metodologia de projetos nos Anos Iniciais*

do *Ensino Fundamental e suas contribuições à prática educativa*, **Juliane de Oliveira Alves** apresenta a organização do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais, por meio da pedagogia de projetos e suas contribuições para a construção de novos conhecimentos.

Para finalizar, os dois últimos capítulos apresentam o enfoque sobre as estratégias de avaliação no processo de ensino e aprendizagem. No capítulo *O processo de avaliação nas práticas pedagógicas*, **Narjara Mendes Garcia** apresenta uma análise crítica sobre os sentidos e significados atribuídos à avaliação no contexto escolar. Por fim, a autora **Raquel Cunha Cruz**, no capítulo *Documentação pedagógica: de reflexões a narrativas singulares e coletivas*, apresenta uma proposta de documentação e registro das vivências no contexto da Educação Infantil como possibilidade de constituição de um olhar avaliativo e reflexivo sobre as práticas pedagógicas e as produções das infâncias.

A partir dessas discussões sobre os saberes necessários para a formação docente, esse Caderno Pedagógico foi elaborado com a pretensão de contribuir para que os estudantes dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas, bem como professores em atuação possam refletir sobre as diferentes dimensões do processo de ensino e aprendizagem, buscando identificar as funções sociais da prática docente e suas implicações pedagógicas. Acreditamos que a reflexão crítica das experiências pedagógicas e do processo de identificação com a prática docente, a partir dessas experiências, pode promover outros saberes-fazer do professor em seu contexto profissional. Desejamos boas reflexões a todos os leitores!

*Narjara Mendes Garcia e  
Danielle Monteiro Behrend*



## **DIDÁTICA: DISCIPLINA E/OU CAMPO DE CONHECIMENTO?**

*Ana do Carmo Goulart Gonçalves  
Cleuza Maria Sobral Dias*

Palco de inúmeros enfrentamentos e debates, a educação vem ganhando visibilidade cada vez maior nos cenários nacional e internacional. A compreensão de que um dos objetivos da educação tem sido ajudar o ser humano em seu processo de humanização é uma das abordagens defendidas neste texto.

Nesse sentido, cabe salientar que educação e formação humana têm caminhado em permanentes encontros e desencontros. A concepção mercantil, utilitarista e tecnicista (ARROYO, 2000), vem reduzindo a educação escolar a mero treinamento. Esse desencontro se alonga entre nós desde a Lei 5692/71, a qual se manifesta na simplificação de nossos currículos e no estreitamento de nossos olhares sobre o pensar e o fazer educativos.

Dentro dessa perspectiva, entendemos que, ao falarmos em educação, devemos chamar a atenção para um tema bastante caro à área, a saber: a didática.

Assim, ao inaugurarmos a discussão acerca da temática “Didática: disciplina e/ou campo de conhecimento?”, trazemos um fragmento da narrativa de Graciliano Ramos, retirado do livro *Infância*, para significar as imagens ou identidades docentes que vão se perpetuando ao longo dos anos. Imagens que, muitas vezes, vão sendo alimentadas pelos cursos de formação:

A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola... A escola, segundo informações..., era o lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido, morno, deslizava como sombra... Lembrei-me do professor público, austero..., arpiei-me calculando o vigor daqueles braços. Lavaram-me, esfregaram-me..., cortaram-me as unhas sujas de terra... Felizmente D. Maria encerrava uma alma infantil. O Mundo dela era o nosso mundo...

vivia farejando pequenos mistérios... Tinha dúvidas... Admitia cooperação dos alunos e cavaqueiras democráticas animavam a sala (RAMOS, 2006, p.26).

Ao trazer esta reflexão, queremos, também, fazer considerações acerca do conceito de formação para, então, discutir as contribuições da didática.

A formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns aos outros, dando uma forma original a cada história de vida (DOMINCÉ, 1988, p.60).

Este conceito encontra ressonância também nas ideias de António Nóvoa (1995), Marie-Christine Josso (1988), Maurice Tardif (2002) e Miguel Arroyo (2002), situando a formação do professor como um processo que pressupõe a presença consciente do sujeito em formação, em uma perspectiva que compreende a trajetória de vida enquanto produtora de saberes presentes na ação docente. Como diz Nóvoa (1995), a formação do professor não deve ser concebida como uma construção que pressupõe a acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, “mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p.25).

Para Josso (1988), o processo de formação “implica uma presença consciente do sujeito, sem a qual falaríamos de ‘adestramento’ do que da formação. É a presença consciente que nos permite falar em sujeito em formação” (p.50).

Nesse sentido, é preciso pensar a contribuição da Didática – que constitui um campo de conhecimento sobre o ensino – como possibilidade de investimento na pessoa do professor e nos diversos saberes que o mesmo constrói nos diferentes espaços e tempos vividos.

É sabido que os estudantes de licenciaturas, futuros professores, quando chegam aos cursos de formação docente já carregam saberes que influenciam a construção da identidade profissional, assim como conhecimentos que construíram ao longo das suas experiências, pois,

como diz Boaventura Santos (1996, p.42), todo conhecimento é autobiográfico, por essa razão é que se deve valorizar as experiências.

Nos cursos de formação de professores, a Didática deve ocupar o lugar de uma disciplina mediadora entre saber científico e saber escolar; entre as práticas produzidas no contexto social e as práticas produzidas na sala de aula; e, ainda, entre os saberes construídos na trajetória de vida dos estudantes.

Sendo assim, uma Didática deve propor a discussão de questões tanto de caráter técnico-metodológico quanto epistemológico, diferente daquela visão de *Didactica Magna* defendida por Comenius até o princípio do século XIX, na qual as preocupações centravam-se nas finalidades da educação e do ensino, nos conteúdos culturais a serem dominados pelo homem, em uma abordagem voltada para o estudo de métodos para ensinar. Também, deve-se diferenciar da perspectiva abordada na metade do século XX, em que se propunha o método experimental na pesquisa para a construção do saber didático e, no ensino, à luz do escolanovismo, a substituição dos métodos verbais e intuitivos pelos métodos ativos.

Tais abordagens da Didática, entendidas como meramente instrumentais (CANDAU, 1997), também pressupõem outras perspectivas de formação docente, como esclarece Sacristán (1998) e Kincheloe (1997), a perspectiva da racionalidade-técnica, da acadêmica, voltadas para o paradigma behaviorístico, como diria Kincheloe (1997). Essas abordagens têm um modelo baseado no ensino tradicional transmissivo e enciclopédico. Esse processo pode ser entendido como 'adestramento', como diria Josso (1988), e não como processo de formação.

A abordagem de formação de professores que estamos defendendo requer uma concepção de Didática que tome os seguintes princípios:

- a formação implica um processo de transformação individual, abrangendo as dimensões do saber (conhecimento), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes);
- a formação, enquanto um processo de mudança institucional, precisa articular-se às instituições nas quais os formandos exercem a sua atividade profissional;
- o ato de formar pressupõe um investimento coletivo em torno da resolução de problemas e não o simples ensino de conteúdos. Isso quer dizer que a formação deve centrar-se na construção de saberes e não no consumo deles;

- a formação deve ter um cunho estratégico, objetivando o desenvolvimento das competências necessárias à utilização dos recursos teóricos e técnicos pelos formandos em situações concretas.

Esses princípios devem ser considerados no contexto da Didática no sentido de orientar a busca de alternativas pedagógicas que levem em conta a cultura da escola e as trajetórias de vida do estudante – futuro professor.

Ainda que as pesquisas em educação tenham apontado alternativas para a Didática na formação docente, vemos currículos de cursos de formação voltados para as questões mais técnicas, em detrimento às questões culturais que envolvem o processo de formação. Miguel Arroyo (1996) alerta que a problemática da formação dos professores não traduz pobreza de eficiência, mas sim a orientação de uma prática estreita e utilitária. Embora apresentem um crescimento na qualidade, as práticas exercidas nesses cursos continuam orientadas para “reforçar o caráter seletivo e excludente de nossa escola” (p.59).

Bernardetti Gatti (1992) alerta também que no espaço acadêmico de formação docente:

Os docentes da universidade, quando discutem a formação do professor, desvalorizam o patrimônio de experiências e conhecimentos de que dispõem os professores a partir de sua prática, revelando também grande dificuldade em desenvolver um trabalho de parceria e de valorização das competências construídas na prática profissional (p.72).

Gatti (1992) lembra que os cursos que habilitam os professores ainda apresentam a desarticulação entre as disciplinas de conteúdos básicos e as de conteúdos pedagógicos. Esse fator é apontado em pesquisas como responsável pela fragmentação da formação docente. “É preciso, com sabedoria, aliar aquilo que é necessário saber para saber, com o que é necessário saber para analisar, refletir e criticar para transformar” (GATTI, 1992, p.40). Essa desarticulação vem, já há muito, sendo sustentada pelo discurso que coloca teoria e prática em patamares diferentes e, ainda, com valores diferentes; ora um é mais importante, ora outro. Diz ainda a autora que esta é uma questão que já deveria ter sido superada nas discussões sobre a formação dos professores. É imprescindível que, no campo da formação, se tenha a

compreensão “de que teoria e prática constituem uma unidade, de que qualquer teoria tem sua origem na prática social humana e que nesta estão sempre implícitos pressupostos teóricos” (Ibidem. p.56).

A perspectiva da formação profissional docente que defendemos neste estudo situa os cursos de formação em um lugar privilegiado, no sentido de que podem constituir-se em espaços onde os alunos – futuros professores – sejam reconhecidos enquanto sujeitos capazes de refletir sobre as suas histórias e as de outros e sobre o cotidiano real das escolas, tornando-se capazes de construir conhecimento ao longo de suas vivências.

Tal perspectiva aqui defendida vem ao encontro das discussões atuais acerca da formação de professores da Educação Básica defendida pela ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR, CEDES<sup>1</sup>, Executiva Nacional de Pedagogia, apontando a necessidade de se pensar em uma formação do educador de caráter sócio-histórico e na concepção de docência como base da formação dos profissionais da Educação.

Para isso, a Didática tem um papel fundamental. Ela é a mediadora dessa formação, através de uma proposta reflexiva sobre a construção do conhecimento profissional, levando em conta a natureza dos conhecimentos e dos saberes do professor: um saber plural formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, um saber essencialmente heterogêneo.

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARROYO, M. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. IN: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

---

<sup>1</sup> ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação); ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação); FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes nas Universidades Públicas Brasileiras); CEDES (Centro de Estudos Educação & Sociedade).

COMENIUS, **Didática Magna**. Ivone Castilho Benedetti (trad.). Coleção Paidéia. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p.51-61.

GALEANO, E. **O livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.98, p.85-90, 1996.

\_\_\_\_\_. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.81, p.70-74, 1992.

JOSSO, C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. IN: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p.35-50.

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LÜDKE, M. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau. In: CANDAU, Vera (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: 1997, p.110-125.

NÓVOA, A. Formação de professores profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.15-33(a).

\_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

RAMOS, G. **Infância**. São Paulo: Record, 2006.

SACRISTÁN, G.; PÉREZ GÓMEZ. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1991, p.61-92.

SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1996.



## **PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DA APRENDIZAGEM**

*Suzane Rocha Vieira Gonçalves*

Este texto objetiva discutir aspectos relativos ao processo de ensino/aprendizagem, considerando a importância do papel do professor no processo de construção de conhecimento. O fato de termos estudantes matriculados na escola não garante que eles adquiram o conhecimento proposto por ela. Nesse sentido, se buscamos uma educação de qualidade, é preciso perseguir a aprendizagem dos estudantes para que a escola cumpra seu papel social.

No processo pedagógico, existem várias capacidades que o ser humano pode desenvolver, como a cognitiva, motora, afetiva, entre outras. Sendo assim, a metodologia adotada pelo professor e os objetivos que ele determina para sua prática terão sempre relação com tais capacidades e com as concepções educativas do docente.

A prática educativa sempre traz consigo uma concepção do processo de ensino/aprendizagem. Nessa perspectiva, entendemos que toda ação no campo educacional necessita deixar claro o marco teórico que a orienta. Assim, nesse texto, problematizaremos questões relativas à construção do conhecimento, ao papel do professor no processo de ensino/aprendizagem, bem como discutiremos algumas questões que envolvem a evasão e a repetência.

### **A Construção do Conhecimento**

Muito se tem discutido com relação ao processo de ensino/aprendizagem. Tem-se apontado a necessidade de rompermos com os velhos paradigmas educacionais, centrados na memorização, reprodução e transmissão de saberes, que se encontram de maneira fragmentada no currículo escolar, entendendo-se a necessidade de pensarmos em práticas pedagógicas que tomem como referência os estudantes enquanto sujeitos ativos no processo de ensino/aprendizagem e construtores do seu próprio conhecimento.

Nessa perspectiva, o papel do professor não é menos importante, pois este também é ativo no processo de ensino/aprendizagem, uma

vez que assume a função de mediador. A tarefa de tornar o trabalho pedagógico da sala de aula em um espaço onde os estudantes construam o próprio conhecimento não é fácil, pois exige reconhecer que o conhecimento não é transmitido de uma pessoa para outra, mas sim construído pelo próprio sujeito no ato de conhecer.

Para o desenvolvimento da prática educativa, é importante conhecermos a maneira como as pessoas aprendem e em que condições se dá a aprendizagem. Assim, o professor tem mais elementos para organizar o trabalho pedagógico. Cabe destacar que, nesse processo, o professor ocupa um papel importante e precisa saber que atitudes ele deve ter para melhor alcançar os seus objetivos educacionais.

Cabe destacar que atualmente é comum ouvirmos falar que vivemos em uma sociedade da informação, no entanto, não basta ter acesso à informação, tendo em vista que o processo de construção do conhecimento envolve vários aspectos, como a observação, a exploração, a pesquisa, a comparação, o levantamento de hipóteses, entre outros, os quais provocam a reflexão sobre os saberes a serem construídos. Desse modo, a aprendizagem não acontece pelo contato com a informação, mas sim a partir de um processo de construção de conhecimento. Assim, a prática educativa precisa envolver os aspectos indicados acima, fazendo parte das estratégias que o professor utiliza para propiciar a construção do conhecimento pelo estudante, sem ignorar o que ele já vivenciou e/ou conhece.

Antoni Zabala (1998), no livro *A Prática Educativa*, discute a concepção construtivista e assinala que, para esta,

ensinar envolve estabelecer uma série de relações que devem conduzir à elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre o conteúdo objeto de aprendizagem. A pessoa, no processo de aproximação aos objetos da cultura, utiliza sua experiência e os instrumentos que lhe permitem construir uma interpretação pessoal e subjetiva do que é tratado. Não é necessário insistir no fato de que em cada pessoa o resultado deste processo será diferente, trará coisas diferentes, e a interpretação que irá fazendo da realidade também será diferente; apesar e possuir elementos compartilhados com os outros,

terá determinadas características únicas e pessoais (p.90).

Desse modo, cabe ao professor propiciar que a sala de aula se torne um ambiente que possibilite a construção do conhecimento e de aprendizagens significativas. Quando se buscam práticas pedagógicas que deem sentido ao conhecimento escolar, os estudantes ficam mais motivados e internalizam os novos saberes com mais facilidade.

Assim, para desenvolver aprendizagens significativas, é fundamental que se parta de situações concretas para problematizar os conteúdos e que se possam articular os conhecimentos prévios dos estudantes com os conteúdos escolares, usando as mais diversas metodologias. Quanto mais variadas forem as técnicas e mais diversos os métodos de organização do processo de ensino/aprendizagem, acredita-se que maior será o resultado, pois os estudantes gostam da inovação pedagógica, a qual os mobiliza para a construção do conhecimento.

Para Moran (2008), o professor não pode dar tudo pronto para os estudantes no processo de ensino/aprendizagem, pois aprender exige buscar, comparar, pesquisar, comunicar e produzir novas sínteses das descobertas. O autor afirma, também, que os alunos não podem passar de um ano para outro sem pesquisar, sem gostar de ler e sem vivenciar, na escola, situações significativas de aprendizagem.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas que propiciem aprendizagens significativas exige que o professor assuma uma nova postura frente ao processo educativo, ou seja, que ele atue como catalisador, mediador e facilitador do conhecimento no processo de ensino/aprendizagem. Essas novas características da prática pedagógica acarretam várias funções que os professores precisam assumir para dar conta de promover a construção do conhecimento em sala de aula. Podemos caracterizar essas funções da seguinte maneira, segundo Zabala:

## Funções dos Professores

a) Planejar a atuação docente de uma maneira suficientemente flexível para permitir a adaptação às necessidades dos alunos em todo o processo de ensino/aprendizagem.

b) Contar com as *contribuições e os conhecimentos* dos alunos, tanto no início das atividades quanto durante sua realização.

c) Ajudá-los a *encontrar sentido no que estão fazendo* para que conheçam o que têm que fazer, para que sintam que podem fazê-lo e que é interessante fazê-lo.

d) Estabelecer *metas ao alcance dos alunos* para que possam ser superadas com o esforço e a ajuda necessários.

e) Oferecer *ajuda adequada*, no processo de construção do aluno, para os progressos que experimentam e para enfrentar os obstáculos com os quais se deparam.

f) Promover atividade mental auto-estruturante que permita estabelecer o máximo de relações com o novo conteúdo, atribuindo-lhe significado no maior grau possível e fomentando os processos de metacognição que lhe permitam assegurar o controle pessoal sobre os próprios conhecimentos e processos durante a aprendizagem.

g) Estabelecer relações e ambiente presididos pelo respeito mútuo e pelo sentimento de confiança, que promovam a *auto-estima e o autoconceito*.

h) Promover canais de comunicação que regulem os processos de negociação, participação e construção.

i) Potencializar progressivamente a *autonomia* dos alunos na definição de objetivos, no planejamento das ações que os conduzirão à realização deles, possibilitando que ressignifiquem o ato de aprender.

j) Avaliar os alunos conforme suas capacidades e seus esforços, levando em conta o ponto pessoal de partida e o processo através do qual adquirem conhecimento, incentivando a auto-avaliação das competências como meio para favorecer as estratégias de controle e regulação da própria atividade.

Quadro 1: ZABALA, 1998.

## Evasão e repetência

Um dos marcos no processo de democratização do ensino no Brasil foi a Constituição Brasileira de 1988, que, em seu artigo 108, parágrafo 1º, defendeu a garantia a todo cidadão de acesso ao Ensino Fundamental obrigatório e gratuito. Esse direito foi reafirmado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. No entanto, ainda hoje, milhões de crianças e jovens se encontram fora das escolas e tantas outras evadem das escolas públicas do Ensino Fundamental.

Para Kruppa (1994), a escola, que é um direito de todos, deve ser um local onde os homens e as mulheres “aprofundem sua capacidade de criadores e elaboradores de conhecimento, também pelo acesso àqueles conhecimentos já obtidos pelo desenvolvimento das ciências” (p.29). Porém, muitas práticas desenvolvidas na escola têm propiciado o problema do fracasso escolar, expresso pelos processos de evasão e reprovação.

O fracasso escolar é o reflexo do alto índice de evasão e repetências que o Brasil vem acumulando, ano após ano, nas instituições de ensino. As altas taxas de reprovações e evasão vêm sendo denunciadas há décadas, no entanto, pouco se tem feito para minimizar esse problema, que é um fenômeno histórico.

A pirâmide educacional brasileira retrata grandes distorções do fluxo escolar. No Brasil, pesquisas têm evidenciado que os alunos levam, em média, quase doze anos para concluir as oito séries do Ensino Fundamental. É inegável que o fracasso escolar é um problema social (COLLARES, 1989).

Muitas pesquisas foram realizadas para explicar o fenômeno do fracasso escolar. Dorneles (1997, p.256) apresenta quatro abordagens utilizadas para explicar os processos seletivos que ocorrem dentro da escola e produzem tal fracasso:

1. *Abordagem Psicologicista* - explica o fracasso escolar pela existência de diferenças individuais na capacidade de aprendizagem das crianças: as crianças que não aprendem são consideradas como portadoras de distúrbios mentais, sensoriais ou neurológicos, que originam dificuldades linguísticas, motoras ou afetivas.

2. *Abordagem Biologicista* - essa abordagem tem como pressuposto as disfunções biológicas e a desnutrição como responsáveis pela não aprendizagem dos alunos.

3. *Abordagem Culturalista* - concebe as crianças com dificuldades como produto de um ambiente cultural desfavorecido, pobre em estímulos e vivências. Essa abordagem parte da constatação de que a maior parte das crianças que fracassam é oriunda da classe popular. Tal concepção pode dar origem a estudos valorativos e comparativos, segundo os quais há uma cultura dominante (universal) e culturas inferiores (cultura popular), o que traz a ideia de educação compensatória pela “carência cultural”. Além disso, essa abordagem

torna possível a crença de que crianças de meios desfavorecidos têm dificuldades para aprender.

4. *Abordagem Antropológica* - entende o fracasso não como produto da família ou da escola isoladamente, mas de fatores externos que contemplam ambos. Ademais, essa abordagem analisa as relações de classe social que regulam os processos internos da família e da escola e as relações entre esses grupos sociais. Também analisa o micro (individual) em suas relações com o macro (social) e permite tecer uma rede de significados para o fracasso escolar.

As duas primeiras abordagens citadas apontam as dificuldades do aluno, o qual, por alguma característica individual (orgânica ou psicológica), não consegue aprender ou se adaptar. Essas abordagens, interpretadas unilateralmente, dão origem a ideias equivocadas sobre homogeneidade na aprendizagem, testagem, categorização, classificação dos alunos, encaminhamentos e exclusões diversas.

Essas diferentes abordagens sobre a produção do fracasso escolar expressam o quanto ele é complexo. Isso porque identificar as características individuais, psicológicas ou biológicas que interferem no rendimento escolar é importante, não para justificar o fracasso ou excluir o aluno do processo, mas sim para contribuir com a escola e a família no sentido da superação do estudante.

Obviamente, existem patologias de aprendizagem, mas pelos índices de fracasso escolar que ainda temos no Brasil seria incoerente acreditar que todas as crianças atingidas por esse problema são portadoras de tais patologias. Outro risco que não se pode correr é o de pensar que uma criança de classe popular, somente devido a sua origem, está predestinada ao fracasso na escola, ou, ainda, ficar apenas na análise ideológica do problema, sem considerar a individualidade e singularidade de cada sujeito no processo de construção de sua aprendizagem.

Nesse quadro teórico, culpava-se a criança por sua provável falta de aptidão ou prontidão necessária à aprendizagem, o que a colocaria em situação de fracasso escolar. Esse tipo de abordagem teve uma influência no meio educacional brasileiro durante toda primeira metade do século XX.

Conforme estudos de Silva e Melo,

Entre os anos 60 e 70, outras perspectivas de análise encontraram terreno fértil entre os

educadores brasileiros. Eram abordagens que procuravam localizar, no meio sociocultural dos alunos, as raízes da incapacidade da criança na escola. Desse modo, os grupos familiares e sociais mais próximos com que ela convivia e em que se desenvolvia, seriam determinantes à falta de domínio de atitudes e competências para uma boa aprendizagem, colocando-a em situação de fracasso escolar (2001, p.2).

Nesse contexto, era recorrente a concepção que entendia que o fracasso escolar estava vinculado à carência cultural, tanto sob a vertente que defendia a tese da deficiência ou déficit cultural quanto pela vertente que apostava na tese da diferença cultural. A primeira compreendia que as crianças e jovens oriundos de classes mais populares possuíam uma deficiência cultural com relação às demais classes e, por isso, acabavam reprovando ou evadindo, pois lhes faltavam cultura. Para a outra vertente, não havia o entendimento de falta de cultura, mas compreendia-se que a diversidade cultural era responsável pelo fracasso escolar, já que os estudantes das classes mais populares não possuíam a mesma cultura dos oriundos de outras. A partir dessas teorias, iniciou-se um processo de implementação de vários programas que visavam diminuir a carência cultural e intelectual dos estudantes das classes marginalizadas socialmente.

Em meados da década de 1970, surgiram as primeiras críticas à *teoria da carência cultural*. Tais críticas evidenciavam os aspectos reducionistas e preconceituosos da teoria da carência cultural, que desconsideravam os aspectos econômicos, políticos e sociais em sua análise.

Apesar de alguns teóricos proporem a substituição do termo "carente cultural" por "marginalizado cultural", proposições como essas não foram suficientes para transcender ações semelhantes às dos programas de educação compensatória. Isso se deve, em boa medida, à ausência de uma compreensão mais ampla do fracasso escolar e de sua relação com os determinantes socioeconômicos, políticos e culturais, que definem a sociedade capitalista e perpassam as práticas sociais, inclusive, as educativas.

Silva e Melo, destacam que

A partir dos anos 80, tivemos novas e importantes contribuições à temática do

fracasso escolar, especialmente no que se refere à influência da obra “A Reprodução”, escrita por Bourdieu e Passeron (1975). Entretanto, a maneira como as análises desses autores foram assimiladas por muitos teóricos do campo educacional no Brasil levou a uma visão fatalista, não só da educação, como também da própria sociedade. Nessa perspectiva, frente ao problema do fracasso escolar, não haveria o que fazer, uma vez que a própria sociedade era quem determinava essa situação de fracasso (2001, p. 3).

Segundo Patto (2000), nem mesmo o surgimento das teorias crítico-reprodutivistas alterou o quadro do fracasso escolar, uma vez que a apropriação dessa teoria pelos pesquisadores e educadores resultou em várias distorções conceituais e em generalizações indevidas. A análise da literatura atual sobre o tema leva a autora a concluir que muitas das explicações propostas por essas teorias se baseiam mais em estereótipos do que em resultados de pesquisas pautadas por critérios teórico-metodológicos rigorosos.

A visão fatalista do fracasso escolar provocou muitas vezes um certo imobilismo frente aos problemas sociais e educacionais. Tal visão passou a ser superada a partir da metade dos anos de 1980, quando procurou denunciar o caráter excludente da sociedade que vive no modelo de produção capitalista, o qual “engendra as práticas educativas produtoras de *estruturas escolares* também excludentes e seletivas, geradoras da situação de fracasso escolar” (SILVA; MELLO, 2001, p.4).

Todas essas causas do fracasso escolar refletem o cotidiano da escola que, tradicionalmente, tem buscado preparar intelectual e moralmente seus alunos. Essa preparação exige que os menos capazes lutem para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes. Contudo, o modo como o currículo escolar tem sido formulado evidencia a distância entre esse e a realidade dos alunos. Assim, a forma de organização do conhecimento escolar se torna uma barreira ao estabelecimento de relações, por parte dos alunos, sobre o conhecimento.

Segundo Miguel Arroyo (2000),

(...) o fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas (...). Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização do direito como a saúde, a educação (p. 33).

Apesar de importantes avanços construídos e implementados em alguns sistemas de ensino de municípios brasileiros ao longo dos últimos anos, as instituições educativas continuam se defrontando com graves e antigos problemas. Tais adversidades dizem respeito às crianças e aos adultos que não aprendem, que não conseguem desenvolver novas habilidades e competências, que se sentem excluídos e marginalizados e que abandonam a escola devido à necessidade de garantir o sustento da família.

Para alguns alunos, a escola é um lugar onde eles não se sentem bem, nem à vontade, uma vez que ela não estabelece muitas relações com o cotidiano dos aprendentes. O educando chega à escola com um grande número de experiências e de aprendizagens que são ignoradas pelo professor,

pouco a pouco eles vão perdendo a motivação para continuar se esforçando, vão se sentindo realmente incapazes de aprender e vão se resignando a um fracasso que vai marcar o resto de suas vidas (CECCON et al. 1999, p.17).

Além desse aspecto, tratando-se de jovens e/ou adultos, muitas vezes, o horário estipulado pela escola não se adequa ao do trabalho, fato que acaba contribuindo para a desistência desse aluno, levando-o a parar com os estudos.

Ademais, muitas vezes, os profissionais da educação não conseguem desenvolver sua prática pedagógica, considerando a realidade do educando, pois a escola foi pensada e projetada para alunos de classe média, sem grandes problemas econômicos e sociais.

São práticas que precisam ser revistas se buscarmos de fato o sucesso escolar, ou seja, a aprendizagem de nossas crianças, jovens e adultos.

## **Considerações Finais**

No presente texto, procuramos problematizar algumas questões que envolvem aspectos relativos ao processo de ensino/aprendizagem, tendo como foco destacar o importante papel que o professor desempenha na prática educativa, principalmente nos processos que levam à construção do conhecimento.

Para tal debate, defendemos que a prática pedagógica precisa estar pautada em uma concepção construtivista, que valoriza os saberes dos estudantes e que compreende a aprendizagem como um processo. Por fim, indicamos que a instituição educativa pode contribuir, em alguns casos, para o fracasso escolar e para as suas consequências, se não levar em consideração a visão de mundo do aprendiz e suas necessidades. Tendo isso em vista, urge pensarmos em elaborar práticas que propiciem a construção do conhecimento e de aprendizagens significativas de acordo com o contexto dos estudantes e com vistas ao sucesso escolar.

## **Referências**

ARROYO, M. G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v.17, p.33-40, jan. 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. **A vida na escola e a escola da vida**. 37.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

COLLARES, C. A. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. In: **Idéias: Toda criança é capaz de aprender?** São Paulo: Editora da FDE, 1989.

DORNELES, B. V. As Várias Faces do Caleidoscópio: Anotações Sobre o Fracasso Escolar. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n.11, 1997.

KRUPPA, S. M. P. **Sociologia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORAN, J. M. **Aprendizagem significativa**. Entrevista concedida ao Portal Escola Conectada da Fundação Ayrton Senna em 2008. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/significativa.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

MOREIRA, A. F. B. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T.(orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

SILVA, M. S. P.; MELLO, F. C. M. **Políticas para Enfrentamento do Fracasso Escolar**: uma Análise da Proposta Escola Plural de Belo Horizonte. 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0568099736774.doc>>. Acesso em: 23 ago. 2010.

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



## EDUCAR PELA PESQUISA: CONHECIMENTO RECONSTRUTIVO

*Denise de Sena Pinho*

Todos nós, seres humanos, seja na fase infantil, adolescência ou adulta, produzimos conhecimentos. Estamos em constante construção de novos saberes, através da interação com os outros e com o meio em que estamos inseridos. As informações estão disponíveis das mais diversas formas, pela oralidade, pelas imagens, virtualmente. Portanto, ao considerarmos a escola como um ambiente propício para ampliação do conhecimento, podemos torná-las uma ferramenta que estimule os sujeitos a buscarem compreensões de um determinado conhecimento.

Dessa maneira, a pesquisa em sala de aula se institui como uma das formas propícias para que os papéis de professor e aluno se redefinam. “Ambos, assim, se tornam sujeito do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (FREIRE, 2003, p.68). Entende-se como uma abordagem que pretende superar o ensinar, o instruir, o treinar e o domesticar, objetiva-se a incentivar e desenvolver a autonomia crítica no sujeito (Demo; 1997).

Demo (1997) sustenta a ideia de que o educar pela pesquisa se define no “questionamento reconstrutivo”. Assim, a pesquisa pode ser compreendida como um conjunto de propostas educativas com base no aprender a aprender. O autor defende o ponto de vista de que a realidade não é pronta, mas se estabelece a partir de uma construção individual e/ou coletiva de humanos. Nesse sentido, a pesquisa proporciona um envolvimento dos participantes – alunos e professores – nesse processo, questionando e argumentando sobre discursos e verdades implícitas nas formações discursivas. A partir disso, criam-se novos argumentos e novas verdades, as quais podem ser temporárias até, que comecem a ser questionadas novamente.

Segundo Demo (1997), a pesquisa deve ser o fundamento primordial para a formação do professor, isto é, a pesquisa deve ser tida como a essência do fazer didático do professor. Então, como os professores podem efetivar práticas em sala de aula que valorizarem as relações de solidariedade em oposição ao individualismo? Como possibilitar um ambiente onde os sujeitos se tornem conscientes da importância da pesquisa para seu crescimento tanto pessoal como

também para mudar sua realidade? Como as ações nas salas de aula podem contribuir para formar sujeitos que verdadeiramente agem (duvidem), operam (pesquisem), cooperam (interagem), transformam (se comunicam).

Salientamos três pressupostos básicos que precisam ser assumidos pelo professor ao desenvolver o Educar pela Pesquisa, os quais, de acordo com Demo (1997), são:

1 – professor como orientador e parceiro do aluno durante o processo;

2 – o docente pode assumir a pesquisa como atividade constante em sala de aula. O questionamento reconstrutivo precisa estar acompanhando essas aulas, isto implica em aprender a aprender e não o aprender a copiar e a reproduzir;

3 – o professor pode fazer com que a pesquisa esteja presente no ambiente didático cotidiano. Cabe a este profissional incentivar o discente à leitura, à interpretação e à reescrita crítica, as quais propiciem a elaboração de textos, baseados nas experiências dos educandos.

A constituição da pesquisa em sala de aula pressupõe, segundo os autores Moraes, Ramos e Galiazzi (2004), um princípio geral que pode ser assim formulado:

A pesquisa em sala de aula pode ser compreendida como um movimento dialético, em espiral, que se inicia com o questionar dos estados do ser, fazer, e conhecer dos participantes, construindo-se a partir disto novos argumentos que possibilitam atingir novos patamares deste ser, fazer e conhecer, estágios estes então comunicados a todos os participantes do processo (p.11).

## **Momentos do Educar pela Pesquisa**

Podemos inferir que o questionamento reconstrutivo passa por diversas fases para a reconstrução crítica do conhecimento. Conforme Moraes et al (2002), o processo de pesquisa em sala de aula pode ser representado como um ciclo dialético, composto por três fases (figura 1).

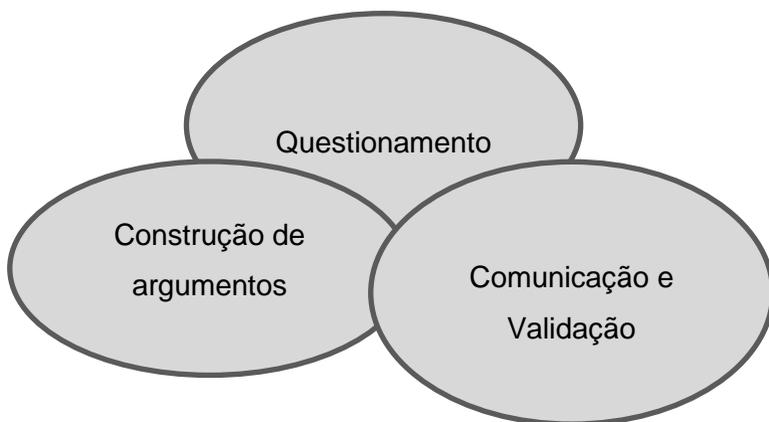


Figura 1 – Ciclo Dialético do Educar pela Pesquisa

### **Questionamento**

Conforme Demo (1997), a pesquisa se inicia pelo “questionamento reconstrutivo”. Você, por exemplo, que pergunta se fez hoje? Qual sua dúvida acerca de certa premissa que acredita ser verdadeira?

A pesquisa só pode ocorrer se estiver alicerçada no ato de questionar. Segundo Demo (1997), “A verdade não é propriedade de ninguém e pode sempre ser rediscutida naquilo que depende de consenso para ser válida. A validade não prescinde de comunicação” (p.22).

Portanto, surge o diálogo, nesse momento, como facilitador de intenso momento de interação. Alunos e professores poderão fazer questionamentos que servirão de alicerce para sua pesquisa. Trazemos o seguinte exemplo:

Fernando, um professor de quinta-série do ensino fundamental, ia começar a trabalhar o conteúdo água em sua turma matutina de Ciências. Começou propondo uma pergunta aparentemente trivial: “quanto de água consumimos em nossas casas”? Propiciou então um ambiente de discussão em que cada aluno podia apresentar seus argumentos e conhecimentos sobre o tema. Na verdade a discussão mostrou que os alunos pouco sabiam sobre o consumo de

água em suas casas (MORAES, 2004, p.129).

Ao questionar, podemos perceber que as verdades podem tomar diferentes formas, criar condições de avançar em nossos conhecimentos, assumir condições de sujeitos históricos, participar da construção da realidade, questionar nossa compreensão do significado do aprender.

## **Construção de Argumentos**

Num primeiro momento, elaborar uma hipótese ajuda a traçar um caminho. Novas leituras, novos argumentos são elaborados, dados são reunidos, analisados e interpretados. Traduzindo as ideias de Habermas, Marques (1993) diz que:

argumentar não é convencer ou persuadir a alguém de algo, mas é chegarem os interlocutores a um entendimento novo de algo, entendimento cooperativamente produzido, já que resulta não da vitória de um dos contendores sobre os demais e não é simples soma dos diversos pontos de vista, mas reconstrução coletiva de um consenso, que não seria verdadeiro se não significasse o assentimento de cada um (p.99).

O coletivo e o individual precisam se envolver no discurso, novas verdades significativas são elaboradas e submetidas à crítica pelo grupo e no grupo. No exemplo citado no item anterior, o professor Fernando lançou um questionamento, mas será que outros surgiram? Vamos ver o que aconteceu após a pergunta realizada pelo professor:

A partir disso alguém sugeriu que cada aluno trouxesse para sala de aula uma conta de água de sua casa. O exame dos recibos possibilitou responder inicialmente á questão proposta, mas ao mesmo tempo fez surgir um conjunto de novos questionamentos, tais como: “Como varia o consumo de água ao longo de uma semana? E ao longo do ano? Onde em nossas casas se consome mais água? Qual o volume de água que se

necessita para tomar um banho? Como podemos utilizar de modo mais eficiente a água e nossas casas? Por que processos passa a água que chega às nossas casas? Como funciona o hidrômetro?” (MORAES, 2004, p.129).

Ao ler essas questões, percebemos o quanto o diálogo esteve presente em sala de aula. É necessário assumir a dúvida frente a questões decorrentes, e, a partir disso, elaboramos os argumentos. As atividades que seguem para a reconstrução dos saberes já existentes se constituem em parte do processo da elaboração da pesquisa. Vive-se a redescoberta, buscam-se informações, as quais podem ser obtidas através das diversas mídias.

Na medida em que as dúvidas e as certezas temporárias se vão, passamos para escrita, experimentação, momento de produção. O terceiro momento se dá por meio do encontro com outros interlocutores, sujeitos que também já tiveram suas inquietações sobre determinada pesquisa.

## **Comunicação**

Comunicar e validar os argumentos pode acontecer primeiramente dentro do próprio grupo no momento de escrita e de oralidade. Muitos textos podem ser escritos, sujeitos a críticas e à validação. A organização final vai sendo refinada e aperfeiçoada por um grupo cada vez mais amplo. Novos conhecimentos vão se aglutinando aos estabelecidos.

Em nosso exemplo, o momento da comunicação se deu em uma produção coletiva, como veremos a seguir:

Finalmente, os participantes chegaram a um acordo no sentido de que cada grupo apresentaria os resultados de suas pesquisas em forma de materiais audiovisuais a serem expostos nos corredores da escola, de modo que todos os alunos pudessem beneficiar-se com os estudos feitos. Na aula também se organizaram apresentações dos resultados finais das pesquisas, propiciando um diálogo

rico entre todos os participantes da vivência (MORAES, 2004, p.129).

A experiência relatada nos revela a necessidade do sujeito de criar novos relacionamentos de cooperação, que melhor expliquem a realidade, selecionando informações, dialogando, comunicando. Podemos dizer que o sujeito, ao reorganizar seus conhecimentos, supera sua antiga forma de conceber e explicar a realidade, ao mesmo tempo em que contribui para o crescimento de seus pares.

### **Considerações Finais**

Podemos ter, no Educar pela Pesquisa, uma abordagem que possibilite ao aluno momento de superação da aula copiada, da simples transmissão do conhecimento, do professor como detentor do conhecimento. Ao vivenciar a pesquisa, alunos são capazes se tornarem sujeitos autônomos, com histórias próprias e coletivas.

Na relação do professor com seu aluno, precisa existir o diálogo em forma de compreensão, participação, motivação, respeito. Isto supõe acreditar que estamos em uma caminhada em que aprender precisa ser algo dinâmico, na medida em que se privilegie a atividade autônoma e espontânea do sujeito. O aluno que se sente encorajado a falar, a problematizar, a buscar novas compreensões da realidade, a partir do trabalho realizado na escola, continuará com esse posicionamento em suas relações com os outros e com o mundo. Como afirma Piaget (1973), este é um processo educativo,

O ideal da educação é, antes de tudo, aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola (p.32).

O importante é que os sujeitos vivenciem situações em que sejam colocados em exercício suas dúvidas e seus questionamentos incessantemente, levando-os, assim, à construção de novos entendimentos e de transformação da realidade e de si mesmos.

## Referências

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 36.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MARQUES, M. O. **Conhecimento e modernidade em construção**. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.

MORAES, R.; RAMOS, M.; GALIAZZI, M. C. **Pesquisa em Sala de Aula**: Fundamentos e pressupostos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MORAES, R.; LIMA, V. M. R. **Pesquisa em Sala de Aula**: tendências para a Educação em Novos Tempos. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

PIAGET, J. **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.



## FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

*Angela Torma Pietro  
Carmo Thum*

### **Breve histórico da Educação a Distância na FURG**

A Educação é reconhecida pela nossa Constituição Federal de 1988 como um direito fundamental de todo o indivíduo, consagrada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996). Esta Lei, “Carta Magna da Educação” no país, garante a todo brasileiro seu pleno desenvolvimento, seu apresto para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (PIETRO; QUINTANILHA, 2010). A conquista plena desse direito passa a ser garantida com a inserção do educando ao ensino formal e/ou não formal, seja no âmbito presencial ou a distância, que se constitui mote desse trabalho.

A expressão “a distância”, sendo esta uma locução adverbial de lugar, possibilita o cumprimento dos dispositivos legais citados. A Educação a Distância (EaD) surge para ultrapassar os muros da universidade, levando a educação a regiões geograficamente distantes, bem como a todos aqueles que não conseguem adequar seus horários de trabalho no ensino presencial.

Na conjectura atual, a Educação a Distância ganha cada vez mais espaço, ampliando patamares culturais e atingindo públicos variados, tal fato se deve à inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação na sociedade globalizada. Nesse sentido, na contemporaneidade, a educação a distância passa a ser mais um instrumento de democratização das oportunidades e de emancipação do sujeito.

Nesse cenário, a Universidade Federal do Rio Grande abriu as portas à Educação a distância, o que se efetivou com a implantação do Sistema Universidade Aberta do Brasil em 2006. Tal iniciativa tem como desafio a formação de um novo cidadão – agente potencializador da transformação social, o qual possua como princípio curricular a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Atualmente, a UAB/FURG possui um prédio próprio e implementou dois cursos de graduação: Administração e Pedagogia;

oito cursos de especialização: Educação Ambiental; Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação; Mídias na Educação; Aplicações para a Web; Rio Grande do Sul: Sociedade, política e cultura; Especialização para Professores de Matemática; Educação em Direitos Humanos; e Especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade. Conta ainda com dois cursos de aperfeiçoamento: Educação Ambiental Aperfeiçoamento e Gênero e Diversidade na Escola; além do curso de extensão: Formação de Professores Mediadores de Leitura.

Enquanto espaço de formação continuada, a Secretaria de Educação a Distância (SEaD) da FURG disponibiliza e gerencia a Plataforma institucional de apoio à graduação em cursos presenciais e de processos de extensão, permitindo que diferentes unidades desenvolvam processos formativos com o uso da ferramenta virtual.

De um modo geral, esse panorama coloca a FURG como uma protagonista na ação formativa a distância, pois a Instituição se estruturou para atender com qualidade a demanda de qualificação atual.

### **Do Curso de Pedagogia: Formação do Professor Pesquisador**

O objetivo deste texto é apresentar reflexões acerca da ação formativa realizada na 1ª edição do curso de Pedagogia, tendo como base empírica a fala dos próprios alunos sobre o seu processo de formação no decorrer do curso.

A Educação a Distância na FURG tem, como um dos seus primeiros cursos, o de Pedagogia, criado em 2007, que tem como preocupação a formação do pedagogo em várias áreas de atuação, sendo elas: Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Ensino Médio (Magistério); Orientação e Apoio Pedagógico, além de Gestão e Organização Escolar. O referido curso é desenvolvido com a atuação articulada da coordenação do curso, equipe multidisciplinar, professores e tutores, e atende cerca de 62 alunos, distribuídos em quatro polos: São José do Norte, Mostardas, Santo Antônio da Patrulha e Santa Vitória do Palmar<sup>2</sup>.

Com objetivo de formar o professor pesquisador, um rol de disciplinas formativas dá conta de atender às demandas gerais. As disciplinas de Metodologia de Estudos e Pesquisas em Educação

---

<sup>2</sup> O Curso de graduação em Pedagogia (1ª edição) foi concluído em agosto de 2011. Na atualidade, deu-se início à 2ª edição.

(I,II,III), Projeto de Pesquisa (I,II, III) e Trabalho de Conclusão de Curso (I,II) possuem uma função de formação do pedagogo com competências na pesquisa e na reflexão sistematizada dos temas da educação. Na interface das discussões com as demais disciplinas do curso e com os diferentes campos de conhecimento, essas disciplinas direcionadas ao exercício da pesquisa e da análise se revestem de importância formativa, pois, ao exercitarem a ação de levantamento de dados, a análise de dados e a construção de sínteses explicativas da realidade estudada, promovem a articulação dos saberes e conceitos trabalhados pelos demais eixos do curso, o que exercita a interdisciplinariedade na ação formativa. Esse movimento transdisciplinar permite a aplicação dos conhecimentos adquiridos no decorrer do curso, uma vez que une dois grandes campos: o do ensino e o da pesquisa.

O trabalho desenvolvido pelas disciplinas acima elencadas buscou despertar no educando uma visão mais ampla e concisa do seu processo de formação. Contando com a atuação de professor titular<sup>3</sup> da disciplina e de grupo de tutores<sup>4</sup>, o curso exercita o que Belloni (2006) chama de professor coletivo, o qual é agente mediador e potencializador do processo de construção do conhecimento junto ao sujeito aprendente. A atuação docente, nessa modalidade de ensino, ultrapassa as barreiras do ensino presencial, onde há um único professor, e dá lugar a um coletivo de profissionais, o que proporciona ao aluno um maior contingente de informações, as quais são articuladas à proposta do curso e da disciplina estudada.

No que se refere ao específico das disciplinas do campo da pesquisa em educação, a proposta de ação educativa buscou uma relação professor-aluno capaz de romper com o ensino tradicional. Para tanto, propôs-se ações metodológicas de mediação capazes de instaurar práticas pedagógicas adequadas à aprendizagem mediada pelas tecnologias. Isto contribui para uma maior autonomia e autogestão do educando, as quais são essenciais no ensino a distância.

Para desenvolver um trabalho integrado em que ficasse evidente a necessidade de formação pela pesquisa, a inserção dos educandos no mundo da pesquisa foi articulada por meio da interface com os demais campos de conhecimento. Tal proposta foi sistematizada pelas disciplinas de Metodologias de Estudos, Pesquisas em Educação, Projeto de pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso, que se

---

<sup>3</sup> Professor responsável pela disciplina.

<sup>4</sup> Os tutores responsáveis pela disciplina são selecionados a partir de edital específico para a atuação nesse campo de conhecimento.

encarregaram de aprofundar processos de estudos teórico-analíticos do mundo científico no campo educacional.

Tal proposição busca exercitar, no aluno, a prática da leitura, por meio da interação com saberes e experiências trazidas pela ciência, através de estudos de textos, artigos e revistas científicas, além da leitura de obras clássicas. Esse processo, ao longo do curso, foi capaz de proporcionar ao aluno um estudo sistematizado das principais abordagens metodológicas de pesquisa qualitativa e quantitativa, o que resultou nas primeiras inserções dos acadêmicos nos espaços educativos (formais e não formais), de onde surgiram os temas de investigação desenvolvidos nos Trabalhos de Conclusão de Curso.

Esse movimento de inserção nos espaços educativos, com perspectivas de investigação e análise, permitiu o exercício da reflexão em profundidade. O educando se insere na ação de investigação, analisa os dados de campo, passando à reflexão que o encaminha da aprendizagem para a competência de produção do conhecimento.

Tendo como premissa a ação de levantamento de dados, de estranhamento, a análise minuciosa – comparativa e reflexiva – levou os acadêmicos a produzirem novos olhares, a exercitarem a análise crítica acerca dos ambientes que transitavam cotidianamente e, com isso, desenvolverem competências de percepção, análise e produção do conhecimento. Isto fez com que os estudantes potencializassem a formulação de ações de intervenção qualificada, contribuindo, assim, para que a universidade desempenhasse seu verdadeiro papel na sociedade, que é o de formar um cidadão crítico e consciente do seu papel social.

As primeiras incursões práticas de aplicação das metodologias estudadas resultaram na construção de um projeto de pesquisa que foi sendo trabalhado, delineado e finalizado nas disciplinas de Projeto de Pesquisa I: Experiências educativas em contextos de educação infantil; Projeto de Pesquisa II: Experiências educativas em contextos escolares; e Projeto de Pesquisa III: Experiências educativas em contextos não escolares. Essas disciplinas proporcionaram, aos educandos, definir caminhos e delinear propostas de trabalho, que resultaram na elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso. Todos os trabalhos foram apresentados a uma banca avaliadora no ano de 2011.

A preocupação dos professores envolvidos foi sempre a construção do conhecimento do educando, portanto, dois instrumentos metodológicos digitais oferecidos pela Plataforma Institucional foram de grande valia para o desempenho desse trabalho, são eles: os fóruns e o

espaço para comentários nas tarefas entregues aos alunos. Estes contribuíram para que o aluno pudesse perceber e visualizar onde seu texto poderia ser melhorado e o que poderia ser ampliado ou retirado do mesmo.

## **Caminhos metodológicos empregados**

O recorte analítico do presente estudo analisa a participação de 18 (dezoito) educandos do curso de Pedagogia, de um dos quatro polos da UAB/ FURG, modalidade a distância, esse total perfaz uma amostra de 30% do total de formandos. Todas as participantes eram do sexo feminino, sendo que 39% estão em sala de aula; 6% trabalham na Secretaria Municipal de Educação do Município; 43% em outras atividades, tais como: escritório, serviços gerais, agente comunitária de saúde, Conselho Tutelar e Polícia Militar; e 12% estão desempregadas. Somente 28% das educandas residem em outros municípios, 72% residem no município estudado.

Para tanto, foi aplicado um questionário, estruturado com questões abertas, preenchido por todos os participantes e postado na Plataforma Institucional, juntamente com a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Para a análise dos dados obtidos, foram adotados os princípios da *grounded-theory* (GLASER; STRAUSS, 1967; YUNES, 2001; YUNES; SZYMANSKI, 2005). Nesse trabalho, optou-se por usar as letras do alfabeto para designar todas as participantes, mantendo, assim, suas identidades em sigilo.

## **Resultados**

A análise dos dados foi obtida com o entrelaçamento de categorias e subcategorias, que foram emergindo a partir da análise qualitativa dos questionários preenchidos pelos participantes da pesquisa.

A primeira categoria que emergiu nas narrativas refere-se às **ações de pesquisa, otimizadas durante o curso**, o que pode ser visivelmente observado na fala das educandas, as quais citaram as referidas ações nas modalidades de pesquisa qualitativa e quantitativa, são elas:

- Pesquisa qualitativa: “observação participante”; “... análise de documentos, entrevistas com docentes”; “entrevistas com professores, gestores e alunos”; “saídas de campo para observação”; “análises de

conteúdo”; “inserção em contextos escolares e não escolares” (Educandas A, B, C, D e F).

- Pesquisa quantitativa: “A pesquisa quantitativa fora experienciada através de uma atividade de análise e busca por dados sobre analfabetismo, que nos fez conhecer dados estatísticos” (Educanda A); “Estruturação de dados estatísticos em gráficos, sobre os índices de analfabetismo no Brasil, Estado e Município” (Educanda H).

Uma categoria que muito nos chamou a atenção diz respeito à **importância das ações de pesquisa no processo de formação das educandas**. “Durante minha formação em pedagogia as ações de pesquisa foram muito produtivas no sentido de ampliar conhecimentos e abrir horizontes” (Educanda D). “Sem dúvidas, a pesquisa faz um professor crescer, ao pesquisar, o educador está se interagindo do seu presente, pensando em seu futuro e analisando o seu passado” (Educanda R). “... a pesquisa é de total importância para todo o docente que se preocupa com a formação constante e deseja trocar conhecimentos com seus educandos utilizando sempre dados da atualidade” (Educanda N). Estas falas denotam o quanto a pesquisa é inerente ao processo de formação docente, uma vez que o contato com a pesquisa faz com que o educando pense de forma sistemática as realidades que os circunda.

Quanto às **potencialidades do curso de Pedagogia em possibilitar aprendizados do pesquisar como uma ação necessária a docência**, as educandas não deixam dúvida da contribuição do curso nessa prática. Vejamos algumas falas:

“O curso possibilitou grandes aprendizagens, e uma delas foi aprender a pesquisar” (Educanda B). “Aprendi no curso, que é pesquisando que se vê a realidade como ela verdadeiramente é” (Educanda L). “O curso foi basilar na formação de habilidades e competências para a construção dos conhecimentos, pois através das pesquisas e estudos orientados pelos professores e tutores formamos nosso conhecimento e percebemos a importância de estarmos em permanente formação” (Educanda C).

As falas demonstraram que o curso foi capaz de promover a reflexão e a constituição de um novo sujeito, que se vê arraigado à pesquisa como um fator preponderante ao exercício da docência.

As educandas destacaram a **relação entre a teoria e a prática** ligada à pesquisa.

“O curso de pedagogia foi essencial ao me despertar para a visão de que teoria e prática precisam andar juntas, e para isso é necessário que se tenha a visão da escola e a experiência dos professores para se entender que forma aquela teoria é significativa para a aprendizagem” (Educanda A). “Acredito que o Curso de Pedagogia me possibilitou uma nova postura, de questionamento e reflexão em torno dos conhecimentos, mesmo aqueles considerados já conhecidos. Uma idéia de que a teoria deve estar associada a prática, considerado a importância de ouvir os profissionais que já atuam na docência” (Educanda Q).

Muito se discute acerca dessa relação:

“Por essa linha é essencial que o professor seja sim, pesquisador, que seja curioso e vá atrás da realidade escolar para além dos livros e textos. Pois muitas vezes levamos como lei uma teoria que achamos linda, e julgamos que não se adéqua a ela, porém não conhecemos a realidade em que trabalha aquele professor e se realmente aquela teoria daria certo na sua prática” (Educanda A).

Quanto à **percepção das participantes acerca da docência**, verificamos que a mesma está associada à prática da pesquisa. “A docência constitui-se de inquietude, de fazer, de saber fazer, de buscar, de praticar e principalmente de pesquisar. A (...) pesquisa deve acompanhar o educador em todas as práticas vivenciadas” (Educanda B).

No que tange à **definição de professor pesquisador**, todas as entrevistadas demonstraram uma visão muito clara, vejamos: “O professor pesquisador é aquele que busca incessantemente o

conhecimento, construindo e reconstruindo seus achados e seus saberes” (Educanda P).

Quanto à compreensão das educandas a respeito de suas **constituições como professoras pesquisadoras**, observamos:

“Constituo-me como professor pesquisador a partir do momento que entendo que cada aluno pertence a uma determinada cultura e que eu (professor), preciso observar, analisar, conhecer cada um, a fim de fazê-lo agente participativo na construção do conhecimento” (Educanda P). “Eu me constituo professora pesquisadora através do entendimento de que a profissão de educador é fruto da história e torno-me sujeito na história a partir de uma postura reflexiva sobre minha prática” (Educanda C). “Me constituo professor pesquisador quando tenho oportunidade de explorar e problematizar situações que estão sendo discutidas através de observações “ in locus”. O espaço me dá possibilidade de investigar e através de um olhar atento posso relatar paradigmas de uma época, baseadas num determinado conceito. O professor que tem esse olhar “pesquisador”, pode aprofundar muito mais situações que estão sendo percebidas dentro de um contexto histórico” (Educanda O). “Creio que me constituo professor pesquisador na medida em que busco informações, pesquiso sobre assuntos pertinentes e que fazem parte do cotidiano da docência” (Educanda Q). “Constituir meu “eu-professor-pesquisador”, é uma tarefa que não se faz de imediato. Um produto em construção contante, aprendizado infinito de fatos e sujeitos a se observar, conhecer, descobrir e pesquisar” (Educanda L).

Percebemos, nas falas das participantes da pesquisa, que a formação continuada em processo contínuo faz parte da constituição do educador.

Quanto ao **processo de orientação e atuação dos professores** (professor titular e grupo de tutores), 80% das participantes destacam a importância disso no processo de formação docente.

“... foi possível formar o conhecimento de forma segura e eficaz, pois houve o acompanhamento dos professores e tutores na avaliação das produções. Estas foram fundamentais para nortear os trabalhos através de sugestões e orientações a fim de melhorar a qualidade do trabalho final” (Educanda B). “Neste contexto, o Professor ... e a Tutora ..., desempenharam um papel de suma importância, acompanhando o desenvolvimento da turma, através de um atendimento individualizado que permitiu a formação de hábitos e atitudes adequados à construção do conhecimento” (Educanda C).

O diferencial no ensino a distância é a atuação e a contribuição do “professor coletivo” (Belloni, 2006) na construção de saberes pedagógicos para a formação dos educandos, tendo em vista que é através da processo dialógico e da reciprocidade que todos os envolvidos vivenciam processos de aprendizagem individuais e coletivas.

## **Discussões e/ou conclusões**

Com as características acima analisadas, compreendemos que o curso atingiu seus objetivos na formação de educadores, possibilitando aos alunos o exercício da consciência crítica e da autoformação. Acreditamos no grande potencial da metodologia empregada pelo curso, tendo em vista que o exercício da ação pesquisadora é um momento importante para na formação do professor pesquisador. Quando essa ação é, metodologicamente, mediada por ações de ensino que tenham por base o diálogo reflexivo, e potencializada com os instrumentos tecnológicos disponíveis, a possibilidade de chegar a resultados positivos estão postas.

De um modo geral, todos os alunos tiveram uma participação satisfatória, e o resultado avaliativo de seus Trabalhos de Conclusão de Curso demonstram claramente essa qualidade, tanto na produção

conceitual-analítica quanto na aferição de qualidade, realizada pelas Bancas Avaliadoras de TCC<sup>5</sup>.

Considerando a qualidade dos conteúdos apresentados na versão final dos TCC, observou-se que a produção de conhecimento potencializada alcançou um índice de qualidade adequado ao propósito formativo. Assim, percebemos que refletir acerca da sua própria constituição é um momento muito rico, proporciona novas aprendizagens e, sem dúvida, uma qualificação pessoal e profissional.

## Referências

ASSMANN, H. **Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BELLONI, M. L. **Educação à Distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/l9394.htm>>. Acesso em: 21 mar. 2010.

CORRÊA, J. **Educação a distância Orientações metodológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

**Curso de Pedagogia**. Disponível em: <[http://www.uab.furg.br/file.php/1/01\\_sobre\\_o\\_curso/Pedagogia/ped/perfil.html](http://www.uab.furg.br/file.php/1/01_sobre_o_curso/Pedagogia/ped/perfil.html)>. Acesso em: 05 dez. 2009.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory**. New York: Aldine, 1967.

INEP. **Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2007**. Disponível em:

<[http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo\\_tecnico\\_2007.pdf](http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2009.

---

<sup>5</sup> Foram constituídas bancas específicas para o TCC. Somente três trabalhos (de 62) não alcançaram média 7,0. No somatório geral da nota final, 2 TCC com nota 5,0; 1 TCC com nota 6; 2 TCC com nota 7; 7 TCC com nota 8; 32 TCC com nota 9; e 18 TCC com nota 10. As Bancas contavam com a participação de diferentes formadores, qualificados para a análise, e escolhidos por aproximação da temática do TCC.

PIETRO, A. T.; QUINTANILHA, F. **Educação em Direitos Humanos: um compromisso da escola.** Disponível em: <[http://www.uab.furg.br/file.php/285/Texto\\_base2.pdf](http://www.uab.furg.br/file.php/285/Texto_base2.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2011.

YUNES, M. A. M. A Aplicação da grounded-theory como método de análise qualitativa no estudo da resiliência em famílias de baixa renda. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, Niterói, v. 2, n. 13, p. 123-139, 2001.

\_\_\_\_\_; SZYMANSKI, H. Grounded-theory & Entrevista Reflexiva: uma associação de estratégias metodológicas qualitativas para uma compreensão da resiliência em famílias. In: GALIAZZI, M. C.; FREITAS, J. V. (orgs.). **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental.** Ijuí: Editora Unijuí, 2005.



# DIÁLOGOS SOBRE CURRÍCULO ESCOLAR E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Danielle Monteiro Behrend*

## **Introdução**

A presente escrita compartilha um estudo investigativo realizado no início do ano letivo de 2011 com estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. A proposta surgiu em meio às discussões oportunizadas pela disciplina de Currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.<sup>6</sup>

A referida disciplina buscou oportunizar diálogos acerca do cotidiano escolar, bem como leituras e reflexões alusivas às concepções de currículo, suas teorias e formas de desenvolvimento na prática educativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apoiado nos estudos de Moreira & Silva (2001), Santomé (1998).

Cabe destacar nesta escrita que a abordagem específica aos Anos Iniciais se deu pelo fato da disciplina ter o enfoque para este nível de ensino. Dessa forma, delimitamos os sujeitos para a pesquisa deste estudo: professores da rede pública de ensino que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com crianças e/ou jovens e adultos.

As discussões referentes à disciplina foram mobilizadoras para que os acadêmicos demonstrassem interesse em investigar os discursos dos professores acerca do currículo. Assim, os estudantes do curso de Pedagogia da FURG escolheram dialogar com as professoras regentes das turmas, nas quais, no semestre seguinte, os acadêmicos realizariam o estágio dos Anos Iniciais.

Apostamos no diálogo com as professoras, por entendermos que suas práticas cotidianas e seus discursos acerca do contexto escolar contribuiriam na formação teórico-prática dos estudantes do curso de Pedagogia. Isto possibilitaria ainda que os mesmos compreendessem a organização dos saberes escolares na instituição de ensino pesquisada.

---

<sup>6</sup> Disciplina obrigatória oferecida no primeiro semestre do último ano do curso de Pedagogia presencial.

## Caminhos metodológicos

Diante dos estudos realizados, os estudantes iniciaram a pesquisa de campo durante o desenvolvimento da disciplina. Para tanto, eles retornaram nas escolas em que já estavam inseridos e iniciaram os diálogos com as professoras regentes, buscando compreender as práticas cotidianas, a organização dos saberes escolares, bem como o entendimento dos professores sobre currículo.

Considerando a pesquisa de campo como uma possibilidade de compreensão das relações e das práticas realizadas no contexto escolar, concordamos com Minayo ao afirmar que

*o trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social (MINAYO, 2010, p.61).*

Pelo fato de alguns estudantes escolherem realizar o estágio em dupla e outros optarem pelo estágio individual, organizamos o trabalho de pesquisa da mesma forma, já que estariam dialogando com as professoras regentes. Assim, contamos com a participação de vinte (20) professoras da rede pública de ensino, sendo que destas, apenas cinco (5) atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), as demais trabalham com crianças em turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Optamos pela entrevista narrativa como metodologia de coleta de dados, por se tratar de um método de pesquisa de caráter qualitativo, não estruturado, o qual possibilita uma maior interação entre os pesquisadores(as) e os sujeitos da pesquisa, rompendo com o esquema de perguntas e respostas. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

A entrevista narrativa possibilitou que as professoras contassem sobre a sua prática docente cotidiana por meio de duas perguntas lançadas pelo(a) pesquisador(a). Desse modo, as respostas do que se desejava investigar poderiam surgir durante o percurso em que as práticas das docentes eram narradas. Conforme afirmam os autores:

(...) o sentido não está no “fim” da narrativa; ele permeia toda a história. Deste modo, compreender uma narrativa não é apenas seguir a seqüência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias: é também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p.93).

As questões a serem dialogadas com as professoras regentes emergiram dos estudos teóricos acerca do currículo e das discussões realizadas em sala de aula. Foram lançados dois questionamentos que mediaram o diálogo dos estudantes com as professoras, sendo estes: Qual a sua compreensão acerca do currículo escolar? Como os saberes escolares a serem trabalhados são organizados?

Pelo fato dos estudantes já estarem inseridos na escola, já tinham conhecimento de outras informações sobre os docentes, como formação inicial, tempo de prática docente, entre outras informações. Então, escolhida a metodologia e as professoras a serem entrevistadas, os estudantes agendaram alguns encontros para que essas entrevistas acontecessem.

Agendar as conversas com as professoras não foi tarefa fácil, pois bem sabemos que a jornada de trabalho dos docentes, na maioria das vezes, é bem elevada em torno de 20 (vinte) a 60 (sessenta) horas de trabalho semanal. Devido a pouca disponibilidade das professoras, as entrevistas foram realizadas em dois encontros no máximo.

Após todas as etapas da investigação, os estudantes realizaram um relatório reflexivo sobre as narrativas das professoras, articulado com os referenciais teóricos estudados. Por meio das reflexões apresentadas nos relatórios, foi possível perceber a aproximação dos estudantes do curso de Pedagogia com o contexto escolar e com as práticas desenvolvidas. Tais vivências e aprendizagens construídas foram compartilhadas com os colegas do curso.

Enquanto atual professora da disciplina, apostando na contribuição dos discursos das professoras, bem como das práticas desenvolvidas no contexto escolar, procurei analisar as narrativas de todas as participantes deste estudo. Dessa forma, busquei aproximações e/ou distanciamentos dos estudos realizados no curso de formação docente e das práticas desenvolvidas nas instituições de ensino.

## **O que dizem as professoras entrevistadas sobre o currículo escolar?**

O diálogo com as professoras regentes possibilitou que os estudantes compreendessem os sentidos e os significados do currículo para as mesmas, buscando conhecer seus discursos acerca da organização dos saberes escolares e de suas práticas cotidianas.

Para a análise das narrativas das professoras, contei com a Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2007), a qual consiste na produção de novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. A intenção da ATD é a compreensão, através da reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.11).

Nesse processo de análise, procurei inicialmente ler na íntegra as narrativas das professoras, unitarizando o texto com significados específicos. Em seguida, as unidades foram organizadas separadamente do texto utilizando-se de códigos para identificá-las. Seguindo com essa proposta de análise, as unidades passam a ser separadas por categorias, de acordo com a semelhança do conteúdo apresentado, aparecendo assim mais categorias do que se imaginava, estas consideradas como categorias intermediárias. Nesta fase da análise, reorganizamo-las em categorias mais amplas, intituladas de categorias finais. Por meio destas, partimos para a escrita de metatextos, momento de compreensão e aprendizagem para o pesquisador sobre o problema investigado (MORAES; GALIAZZI, 2007).

No final da análise, foi possível perceber os discursos das professoras regentes acerca do currículo, por meio das categorias que emergiram. Dessa forma, apresento, mesmo que incipiente, os diálogos com as falas das professoras, bem como a reflexão das mesmas.

Nesta escrita, duas das categorias apresentadas serão problematizadas e as falas das professoras serão identificadas por letras. Foram denominadas as seguintes categorias: “currículo é tudo que é trabalhado e currículo integrado e interdisciplinaridade são possíveis”. Tais categorias foram identificadas partindo das falas das professoras participantes do estudo e serão apresentadas por meio de interlocuções teóricas com autores que problematizam as questões investigadas.

A primeira questão de pesquisa estava voltada para a concepção de currículo das professoras entrevistadas: “Qual o seu entendimento sobre currículo escolar.”

A categoria “currículo é tudo que é trabalhado” é percebida pela fala da professora A, ao afirmar sua compreensão sobre currículo: “O currículo é tudo que se precisa trabalhar é a junção de várias atividades, conteúdos e habilidades que precisam ser desenvolvidos em um determinado tempo”.

Os diálogos com professores e demais profissionais da educação nos levam a perceber que há diferentes formas de compreender o currículo. Isso demonstra que não há um consenso sobre o entendimento do referido tema.

Partindo deste pressuposto, é importante destacar que o currículo contempla diversos aspectos que permeiam o contexto escolar, não se limitando a uma listagem de conteúdos conceituais a serem ensinados.

Neste sentido, trazemos para o diálogo Moreira e Silva (2001) por afirmarem que:

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social [...] (MOREIRA; SILVA, 2001, p.8).

Na contramão do discurso apresentado por algumas professoras, de que o currículo escolar é basicamente um conjunto de saberes a serem ensinados, compreendemos que o currículo é para além desta perspectiva, sendo este construído histórico, social e culturalmente em nossa sociedade. Segundo a professora D: “Entendo que currículo é tudo que envolve a escola, tudo que os alunos têm que aprender”.

Refletir sobre o currículo escolar implica que nós educadores problematizemos questões sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos e as relações sociais estabelecidas no contexto escolar. Isso associado às questões pedagógicas voltadas aos processos de ensino, considerando as experiências e as aprendizagens vividas pelos estudantes.

Outra categoria que cabe ser apresentada nesta escrita denominada “currículo integrado e interdisciplinaridade são possíveis” possibilita-nos refletir sobre a integração dos saberes escolarizados. Na

narrativa da professora C encontramos que: “trabalhando com os conteúdos articulados os alunos entendem mais as matérias”.

Percebemos que a professora C acredita que os conteúdos devem ter uma relação entre si, para que os estudantes possam construir seu conhecimento de forma significativa. Ainda sobre essa questão, encontramos na fala da professora F a seguinte argumentação: “Trabalhando de forma interdisciplinar, os conteúdos das diferentes disciplinas têm sentido, um assunto está ligado no outro”.

Como base nos estudos em Santomé (1998):

A interdisciplinaridade não é apenas uma proposta teórica, mas, sobretudo, uma prática. Sua perfectibilidade é realizada na prática; na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas e limitações (p.66).

A interdisciplinaridade é considerada pelo autor como uma proposta progressista e desafiadora. Proposta esta que possibilita o intercâmbio com outras disciplinas, conforme elucida a professora.

Partindo das questões apresentadas sobre o currículo integrado, percebemos que o mesmo deve ser pensado para além da integração das disciplinas. Com isso, procuramos criar condições para que as relações de ensino e aprendizagem estejam permeadas por saberes contextualizados com a realidade dos estudantes, despertando nestes a autonomia e o pensamento crítico.

## **Considerações finais**

As reflexões apresentadas elucidam duas das categorias que chegamos após a leitura atenta de cada narrativa das professoras entrevistadas. Tais discursos contribuíram de forma significativa para que os estudantes do curso de Pedagogia se apropriassem das práticas e das relações estabelecidas nas turmas em que estão se inserindo para a realização do estágio final do curso de Pedagogia.

Por meio da escuta atenta das narrativas das professoras, foi possível compreender seus entendimentos acerca do currículo. Tal fato contribui para que os estudantes pudessem, através de interlocuções teóricas, construir suas próprias compreensões no que se refere ao conceito de currículo, currículo integrado e integração de saberes.

Nesse movimento contínuo de pesquisa e observação dos contextos escolares, compreendemos que o currículo escolar deve ser pensado para além dos conteúdos escolares a serem estudados. Em outras palavras, o currículo deve ser compreendido como um conjunto de saberes, relações e situações que envolvem o contexto escolar, bem como as necessidades da comunidade em que a escola está inserida. Para tanto, é indispensável que os estudantes tenham espaços para diálogos, a fim de que junto aos professores busquem soluções viáveis na construção de uma sociedade igualitária.

## Referências

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAES, R. & GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria do currículo: uma introdução. In MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e Sociedade**. 5.ed. São Paulo, Cortez, 2001.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Cláudia Schilling. 275p. Porto Alegre/RS: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.



## CONSIDERAÇÕES SOBRE O PLANEJAMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA

*Danielle Monteiro Behrend  
Narjara Mendes Garcia*

Planejar é uma ação cotidiana, pois organizamos nossas atividades diariamente, fazendo escolhas e tomando decisões. Ao planejarmos nossas ações, refletimos sobre o que priorizar, justificando nossas intenções e os objetivos a serem atingidos.

Assim, problematizamos inicialmente o ato de planejar apresentado por Vasconcellos (2000):

Planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa (p.79).

O planejamento apresenta contribuições importantes para a ação pedagógica: a) prioriza a construção de um projeto educativo com a explicitação das intencionalidades e objetivos de ensino; b) colabora para estruturar o pensamento, a organização e orientação das atividades cotidianas; c) diminui os improvisos e facilita a ação diante dos imprevistos; d) promove a reflexão sobre as metas alcançadas; e) possibilita a reorganização das ações a partir do projeto construído.

Para Fusari (1990), saber improvisar é sempre necessário, auxilia a lidar com os imprevistos e flexibiliza a sistematização do ensino de acordo com as demandas da realidade. Porém, o improviso não pode ser considerado uma regra a seguir sempre.

Ao planejar suas aulas, o professor se coloca como pesquisador de sua prática docente, na medida em que busca conhecer os sujeitos e o contexto educativo. A partir da investigação sobre o processo educativo, o docente pode construir um conhecimento e sistematizar uma proposta coerente com os interesses e as necessidades evidenciadas nas relações em sala de aula.

O planejamento promove a pesquisa e a reflexão sobre a realidade, por isso, as propostas pensadas pelo docente não são neutras, elas estão impregnadas de intencionalidades, uma vez que este, ao planejar, coloca-se como autor das propostas de ensino. Conforme afirma Libâneo (1994):

[...] tudo que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações [...] (1994, p. 222).

Nesta perspectiva em que o planejamento não se dá de forma neutra e isolada, mas sim parte das observações e interações no contexto escolar, é que consideramos que as propostas pensadas pelo professor devem estar alicerçadas aos princípios que constam no Projeto Político Pedagógico – PPP da instituição escolar. Esse projeto pedagógico escolar deve servir de suporte para o planejamento do ensino. Dessa forma, a prática educativa não será algo distante das propostas da escola.

Podemos perceber que ainda existem distorções sobre o sentido do planejamento em algumas práticas pedagógicas no contexto escolar. Alguns professores compreendem o planejamento como uma listagem de tarefas ou um roteiro de ações a serem realizados. Nesses casos, o planejamento é visto como uma “fabricação de planos” (GANDIN, 1991).

Esta é uma visão limitada e parcial do planejamento de ensino. O planejamento é um processo amplo de pesquisa, estudo, reflexão e ação docente. O plano é apenas uma estratégia de registro e documentação do planejamento construído, a partir da prática docente e da avaliação da realidade vivenciada.

Outro problema apontado por Fusari (1998) diz respeito à burocratização do planejamento educacional. Nessa perspectiva, os planos se reduzem a formulários e papéis a serem preenchidos e entregues à direção da escola. Algumas vezes, tais planos são cópias dos anos anteriores e tão pouco condizem com a prática docente.

No entanto, essa prática não pode ser considerada como um planejamento da prática pedagógica. O planejamento deve ser “concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão” (FUSARI, 1998, p.45).

Pelo fato do planejamento ser permeado de concepções e intencionalidades por parte do professor é que se percebe a emergência de se planejar não apenas para os estudantes, mas com eles. Ao projetar a proposta educativa, todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem devem compartilhar expectativas, interesses e necessidades.

Apostamos que os estudantes devem participar dos processos que envolvem o planejamento, portanto, devem ser inseridos nas diversas práticas pensadas no planejamento. Para tanto, o professor deverá observar diariamente os significados dessas práticas que são produzidos pelo grupo de estudantes. Nesse sentido, de acordo com Libâneo (1994), o planejamento do ensino apresenta como funções principais a “articulação das propostas da escola, as exigências do contexto social e o processo educativo participativo” (p.223).

Sabemos que não há uma única forma de planejar, pois a escola, enquanto espaço sociocultural, deve compreender os sujeitos envolvidos, os quais são “fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais” (DAYRELL, 1996, p.140).

Além disso, destacamos a existência de diferentes modalidades de planejamento, as quais devem estar articuladas às práticas educativas na escola. Para as diferentes modalidades de planejamento, são considerados os planos que integram as políticas públicas e apontam os objetivos e ações da educação em nível nacional, estadual e municipal: o projeto político pedagógico da escola; o plano de ensino ou a unidade de aprendizagem ou o projeto de trabalho elaborado pelo professor para um determinado período do processo educativo; os planos de aula que servem como um roteiro para as ações e tarefas a serem realizadas diariamente.

Tendo em vista a sistematização do planejamento, além da pesquisa e do diagnóstico da realidade e da reflexão sobre a prática, os professores devem elencar elementos para a construção da proposta. Por meio da observação constante do seu campo de atuação, o professor irá priorizar ações que sejam indispensáveis, escolhendo, junto ao grupo de estudantes, o tema a ser trabalhado e elencando os conteúdos a serem estudados, acompanhados dos seus objetivos.

A metodologia a ser desenvolvida irá depender muito dos interesses dos alunos, mas deve ser relacionada ao tema. Outra questão que exige escolha criteriosa se refere aos recursos a serem utilizados, os quais contribuirão na construção do conhecimento. Por fim, deve ser feita a escolha da avaliação adequada ao processo de ensino e aprendizagem.

Cabe ressaltar que o planejamento do ensino e os elementos constitutivos da proposta carregam em si um aporte teórico e metodológico para a prática educativa. Como explicitado anteriormente, planejar implica uma intencionalidade e se constitui como uma prática contínua e integrada ao processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a eficiência e a explicitação da intencionalidade da prática educativa dependem das experiências, formação e reflexão crítica e contínua por parte dos professores.

## Referências

DAYREL, Juarez (org). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Idéias**, São Paulo, n. 8, p. 44-58, 1990.

\_\_\_\_\_. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Série Idéias**. São Paulo: FDE, 1998.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento do Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 7. ed. São Paulo: Ladermos Libertad-1, 2000.

## **PROJETOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PRÁTICA DESAFIADORA**

*Rejane Freitas Theodoro*

Para falar em projeto, apresento, inicialmente, o significado desta palavra, segundo o Pequeno Dicionário da Língua portuguesa (LUFT, 1984): “PROJETO é: 1 - Plano; intento. 2 - Plano geral de construção (...)”. Sendo assim, projetar nos remete a algo que queremos realizar, colocar em prática nas diferentes áreas do conhecimento.

Barbosa e Horn (2008) trazem-nos que, na passagem do século XIX para o século XX, foi constituído um movimento educacional chamado Escola Nova. Esse movimento teve um papel muito importante, pois problematizava a escolarização, fazendo uma grande crítica à escola tradicional, à concepção de criança, à educação, à aprendizagem, ao ensino, etc. Ainda, segundo Boutinet apud Barbosa e Horn (2008, p.16), “Uma das razões que encorajam a pedagogia de projetos vem da necessidade de quebrar o quadro coercitivo dos programas escolares para suscitar certa criatividade”.

Trago para a conversa alguns representantes e fundadores da Escola Nova: Ovide Decroly (1871-1932), Maria Montessori (1870-1952) e John Dewey (1859-1952). Tais autores procuravam formas de ensino que viessem ao encontro da necessidade e da especificidade das crianças, levando em consideração suas bagagens culturais, suas conquistas, com vistas a torná-los sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem.

A Escola Nova antes tinha um novo olhar, e, nos dias de hoje, estamos falando em Pedagogia de Projetos, mas com outra interpretação, uma nova perspectiva, pois as crianças são outras, a nossa sociedade não é mais a mesma e os profissionais que estão atuando têm outra visão diante de tudo isso, pois temos um outro sujeito social. A criança antigamente era vista como um miniadulto, fazia parte dos rituais dos adultos, como, por exemplo, as brincadeiras, os jogos, etc., e, na maioria das vezes, não frequentava as escolas. Ariés (1981) traz-nos que

Os quadros e a iconografia da época (Idade Média) demonstram que ser criança era algo muito próximo e vinculados ao mundo dos adultos. (...) O que acontecia é que as noções de tempo e espaço e as experiências humanas se organizavam de forma distintas da modernidade (p.35).

Assim, as crianças vão transformando-se com a sociedade. Hoje, voltamos a falar em Pedagogia de Projetos, com um novo enfoque, em que é necessário visualizar a criança como produtora de sua cultura, bem como repensar e organizar o espaço escolar, colocando significado na construção das aprendizagens.

Dentro dessa perspectiva, quando falamos em Educação Infantil, estamos falando de um trabalho pautado em um conhecimento que precisa ser pesquisado, explorado e vivenciado, pois projetar (Pedagogia de Projetos) é, acima de tudo, ter uma dúvida acerca do que se deseja pesquisar. Antigamente, o professor era o detentor do poder e o aluno era aquele que nada sabia. A diferença em se trabalhar na perspectiva da Pedagogia de Projetos é, acima de tudo, querer pesquisar, pois os projetos partem de uma dúvida, de um questionamento trazido pelas crianças ou da percepção do professor. Barbosa e Horn (2008) reiteram que

O socioconstrutivismo, representado pelas idéias de H. Wallon e de Wygostky, aponta para a superação da polarização entre o inato e o ambiental, afirmando que o conhecimento é construído socialmente, a partir das possibilidades de interação entre os sujeitos e o ambiente físico e social onde estão inseridos. Não só na escola, mas todo o ambiente ensina e aprender significa criar a cultura (p.25).

Como ignorar, então, toda essa bagagem que a criança traz e a constitui? Precisamos estar atentos para perceber e trabalhar com toda essa diversidade, pois a criança é feita de sentimentos, palavras, ações, gestos, etc. É preciso perceber que essas são formas de expressão e isso provoca a forma como devemos/podemos auxiliar as crianças no processo de ensino-aprendizagem.

## Como será que aparecem os projetos na sala de aula?

Os projetos podem surgir nas brincadeiras, nas rodas de conversa, na relação criança-criança, criança-adulto, das observações da professora, etc. Os trabalhos, sejam eles pinturas, desenhos, fotos, escuta sensível, escrita, etc., devem ser valorizados e colocados na documentação dos projetos.

No momento em que estamos registrando o trabalho com a Pedagogia de Projetos, a família consegue visualizar o que está sendo vivenciado pela criança. É interessante convidar a família para fazer parte desse registro, pois esta é mais uma forma da família visualizar o que está sendo trabalhado na Pedagogia de Projetos através de reuniões, pesquisa do projeto, avaliação escrita do trabalho realizado, etc. Luciana Ostetto (2000) nos mostra mais algumas formas de contemplar e organizar o trabalho pedagógico na Educação Infantil com a Pedagogia de Projetos:

- o projeto traz uma ideia de horizonte, de perspectiva, de linhas gerais que, no processo, recebem melhores contornos e definições;
- pode incluir o trabalho com qualquer grupo de crianças, tanto para os bebês quanto para as crianças maiores, o projeto é viável, diferenciando-se conforme as próprias características de tais idades. (p.54).

Quando trabalhamos com crianças, principalmente os mais pequenos, precisamos estar atentos ao que essa criança nos diz, não só em palavras, mas nos gestos, nas ações, no olhar, no toque. Isto porque a criança é feita de expressão e estas são as formas das crianças se manifestarem dos mais variados jeitos. Geralmente, as crianças dão vestígios do que estão querendo saber, mas devemos ter a clareza que, muitas vezes, é só uma dúvida, e isso não precisa ser necessariamente uma pesquisa, só uma simples curiosidade.

Barbosa e Horn (2008) trazem que, quando falamos em Pedagogia de Projetos, precisamos atentar para alguns passos:

- decidir o propósito do projeto;
- realizar um plano de trabalho para sua resolução;
- executar o plano projetado;

- e julgar o trabalho realizado.

Diante de todos “esses passos”, trago Sarmiento (2007) para conversa, quando coloca que

As infâncias vão mudando de acordo com a categoria social. O que influencia muito é também o mercado de produtos culturais para a infância, isso é a globalização da infância (p.71).

Então, quando voltamos a falar em Pedagogia de Projetos, estamos falando em crianças que, muitas vezes, têm acesso à internet, computador, telefone celular, televisão e a vários outros artefatos da sociedade contemporânea. Delgado (2005) coloca que

Na verdade temos pesquisado e produzido muito pouco sobre outros espaços educativos como a televisão, os jogos de vídeo-game, as salas de internet, os movimentos sociais, as ruas, as vilas e favelas com seus espaços que nós adultos ainda desconhecemos, ou pelo quais temos passado sem refletir de forma mais prolongada. São ainda rastros do projeto de modernidade que absorvemos? (p.357).

Assim, fazemos parte dessa sociedade que prima, acima de tudo, pelo consumo. Nesse sentido, precisamos fazer que essa busca pela pesquisa seja prazerosa e, de fato, algo estimulante para todos os envolvidos no Projeto: pais, alunos, professores, funcionários, comunidade escolar, entre outros. Enfim, que seja conveniente a todas as pessoas que fazem parte desse contexto escolar.

Dentro de um mesmo espaço escolar, temos várias crianças e, consequentemente, diversas infâncias, então:

- Que Infâncias são essas?
- Quais suas Culturas?
- Que escola temos, hoje, diante destas crianças?
- Quem é essa criança?
- Quais seus sentimentos? Suas expectativas?
- Que significados nós adultos atribuímos a ideia de infância?

As crianças estão em diferentes espaços e diferentes tempos e isso as constitui como sujeitos. Para respeitar todas essas especificidades, o registro reflexivo é uma excelente ferramenta para avaliarmos nossas ações. O que deu certo? Por que deu certo? Como devo fazer? Por que deu errado? O que posso pesquisar? Para que pesquisar?

Enfim, o registro reflexivo significa avaliar os princípios que vão nortear a prática pedagógica. É muito importante estar atentos para os movimentos que a criança faz.

Rocha (2011) coloca que

(...) conhecer as particularidades de cada criança e compreender suas necessidades e reconhecer sua existência concreta é o grande desafio que nós, adultos, temos que enfrentar, promovendo a transformação da vida da infância a partir dos nossos relacionamentos, pois a história está aí para ser construída por todos os envolvidos e por aqueles que acreditam que a criança foi e será sempre agente de mudanças (p.61).

Por isso, trabalhar na perspectiva da Pedagogia de Projetos nos permite perceber a criança na sua integridade física, social, cultural, emocional, etc., pois propicia ao educador um olhar mais acurado acerca de seu trabalho, bem como da especificidade deste. Utilizar esta perspectiva permite que tenhamos um termômetro da nossa prática pedagógica, pois conseguimos entender a criança e os seus conhecimentos, sua interpretação e visão de mundo.

## Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LCT – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.

BARBOSA, M. C. S.; HORM, M. G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 91, p. 351-360, mai./ago. 2005.

LUFT, C. P. **Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione - Autores e editores, 1984.

OSTETTO, L. E. (org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 2000.

ROCHA, R. C. L. **História da Infância**: reflexão acerca de algumas concepções correntes. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/66394628/Artigo-4-Histria-Da-Infancia>>. Acesso em: 14 out. 2011.

SARMENTO, M. J. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, L. V. (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.

## **A METODOLOGIA DE PROJETOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA EDUCATIVA**

*Juliane de Oliveira Alves*

*Não há pior inimigo do conhecimento  
que a terra firme.*

Renato Janine Ribeiro

Compartilhando do pensamento de Renato Ribeiro, é possível dizer que é um perigo ao conhecimento estar preso a uma terra firme, segura e cheia de certezas, pois, assim, corre-se o risco de ter a falsa impressão de que o caminho a ser trilhado já é conhecido. Também se corre o risco de acreditar que as respostas já estão prontas e que não há motivos para novas perguntas ou que o conhecimento está assegurado, rodeado de saberes já cristalizados. Dessa forma, acaba-se distante do processo dinâmico, vivo, provisório, singular e circunstancial que é a produção do conhecimento.

Ao estarmos seguros em terra firme, estamos mais distantes do verdadeiro sentimento de aprendiz. Tal sentimento motiva o aprendiz a se aventurar, buscar, sentir a necessidade do novo e de se lançar em outras terras ainda desconhecidas. A vivência de experiências cotidianas, as quais busquem inovação na escola é uma necessidade não só nas salas de aula, como também na rotina de todos os participantes do processo educativo: é preciso lidar com a incerteza, com o movimento, é preciso ousar.

Ao levar em consideração as ideias apresentadas anteriormente, é possível pensar na Metodologia de Projetos como uma parte integrante desse caminhar rumo ao conhecimento, portanto, é urgente oportunizar um processo dinâmico e ativo, compreendendo que esse movimento de ensino e aprendizagem está sendo pensado e entendido por uma ótica abrangente, em que professores e alunos assumam novos papéis: ambos ensinam e aprendem.

A Metodologia de Projetos surge da necessidade de desenvolver métodos que atendam aos novos paradigmas educacionais. Isto ocorre porque é primordial repensar as práticas educativas pautadas em uma compreensão de educação diretiva, a qual entende o processo de

ensino como uma transmissão e reprodução de conhecimentos. A Pedagogia Diretiva, em sua epistemologia, parte do pressuposto de que o professor detém o saber e que este será transmitido a outro, logo, acredita-se que a fonte de conhecimento está centrada na figura do professor.

Levando em consideração a sociedade tecnológica que vivenciamos hoje, com acesso à informação de diferentes formas e em tempo imediato, não é possível pensar em uma única fonte de aprendizagem, mas sim em uma multiplicidade de acessos e apropriações.

Assim, a Pedagogia de Projetos possibilita que a construção do conhecimento ultrapasse os muros escolares de maneira a oportunizar um ambiente favorável à curiosidade, atribuindo também um significado diferenciado aos processos de ensinar e aprender. Desse modo, tal teoria parte do pressuposto de que ninguém sabe tudo e que o conhecimento não está pronto para ser repassado, mas é construído e reconstruído a cada nova turma de trabalho.

Hernández (1998) ressalta a importância da mudança de atitude do professor ao trabalhar com projetos em sua sala de aula, pois essa atitude o converte em aprendiz, diante do processo de aprendizagem e das maneiras de abordar os conteúdos, que sempre terão dimensões novas a cada grupo de estudantes. Nesse sentido, o professor se configura como um mediador, aquele que instiga e problematiza a produção desses conhecimentos com os alunos. Essa mudança na ótica e na compreensão do papel do professor é fundamental para que o trabalho com projetos possa se efetivar.

Essa forma de pensar e vivenciar a prática educativa traz consigo a ideia de que é possível construir conhecimentos para além do que está posto como verdade e certeza. Hernández (1998) caracteriza um Projeto de Trabalho da seguinte forma:

Parte-se de um tema ou de um problema negociado com a turma; inicia-se um processo de pesquisa; buscam-se e selecionam-se fontes de informação; estabelecem-se critérios de ordenação e de interpretação das fontes; recolhem-se novas dúvidas e perguntas; estabelecem-se relações com outros problemas; representa-se o processo de elaboração do conhecimento que foi seguido; recapitula-se

(avalia-se) o que se aprendeu; conecta-se com um novo tema ou problema (p.81).

Os projetos possuem uma caminhada organizada e sistemática, que só ocorre com sucesso através das intervenções e do planejamento flexível e dinâmico do docente, o qual precisa estar totalmente engajado na temática trabalhada. Isso deve ocorrer para que o professor possa qualificar intervenções, aprofundar informações e estabelecer relações dos conteúdos com a temática em questão. Assim, a organização do trabalho pedagógico com a metodologia de projetos possibilita vincular as temáticas dos projetos aos conteúdos curriculares a serem tratados.

O assunto a ser desenvolvido no projeto pode partir de diálogos com os estudantes, de uma percepção do professor ou de uma atividade significativa que motivou o interesse da turma. Tal tema pode surgir ainda de uma situação habitual e rotineira, isso irá depender do olhar e da escuta sensível do educador, bem como de acordos realizados com a turma.

O critério de escolha de um tema pela turma não se baseia num “porque gostamos”, e sim em sua relação com os trabalhos e temas precedentes, porque permite estabelecer novas formas de conexão com a informação e a elaboração de hipóteses de trabalho, que guiem a organização da ação (HERNÁNDEZ & VENTURA, 1998, p.68).

Geralmente, em diferentes situações na escola, os conteúdos ainda são tratados de forma isolada, os alunos recebem pronto o que será estudado e, a partir do material fornecido, passam a estudar e realizar atividades. Porém, é preciso pensar em estratégias que tornem o ensino mais prazeroso, com efetivo sentido e significado, evitando que o processo de ensino-aprendizagem se restrinja a uma disciplina, mas que possa ganhar mais concretude e visibilidade pelo estudante em seu cotidiano.

Contudo, é importante que essa articulação seja feita de forma tranquila e coerente, a fim de evitar o estabelecimento de relações inexistentes ou enrijecidas, que pode ocorrer a partir do entendimento errôneo de que toda atividade tem que estar forçosamente tratada dentro do projeto.

Dentro dessa perspectiva da Metodologia de Projetos, espera-se que o processo de ensino-aprendizagem sofra modificações, pois deverá se interrelacionar com assuntos pertinentes que foram escolhidos pelos alunos ou que fazem parte dos seus interesses e que foram acordados junto com o professor.

O aluno, então, é entendido como um sujeito que interage na construção do seu conhecimento, é responsável pela busca de informações e coleta de dados para qualificar o seu projeto. Não são mais conteúdos aleatórios que estão sendo reproduzidos, mas assuntos que se constituem no coletivo, a partir da pesquisa e da sistematização de saberes. Dessa forma, o aluno se torna mais envolvido e comprometido com a construção dos saberes, visto que é um aprendiz que movimenta e mobiliza o processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo do ano letivo, diferentes projetos podem ser desenvolvidos. Sendo assim, as aprendizagens não são pré-estabelecidas, mas ocorrem durante o processo e não podem ser previstas, elas possuem uma dimensão muito maior que a simples decodificação e assimilação de um conteúdo descrito na grade curricular.

A Metodologia de Projetos pode ser desenvolvida em diferentes segmentos de ensino e se adéqua com presteza às especificidades de cada um. Ao vislumbrar o trabalho com projetos, por exemplo, em classes de alfabetização, em que os educandos estão em processo de apropriação do código escrito, o ideal é que esse processo ocorra de forma a relacionar o universo vocabular a ser trabalhado com o assunto desenvolvido no projeto. Dessa maneira há vinculação entre a aprendizagem de palavras e letras, para que seja possível uma alfabetização com práticas de letramento.

Letramento é o resultado da ação de ensinar e *aprender as práticas sociais de leitura e escrita*. É o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever. Aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a

escrita 'própria', ou seja, é assumi-la como sua 'propriedade' (SOARES, 2006, p.18).

Ao entender o processo de alfabetização como prática de letramento, pensamos que a Metodologia de Projetos assume um caráter de suma importância, pois colabora para que essa prática social de autonomia e de pesquisa integre o processo de alfabetização. A partir do universo a ser estudado através do projeto, surgem as palavras, frases e textos, possibilitando ao aluno vivenciar a alfabetização dentro de um contexto educativo que possui um significado bem mais abrangente do que simplesmente decodificar um código escrito por ele mesmo, sem um sentido, sem uma contextualização.

O universo semântico da alfabetização será disponibilizado por palavras que são utilizadas de forma recorrente no projeto e, assim, ao aprender a ler e escrever, os alunos estão constituindo diferentes e novos saberes. Nessa perspectiva, existe um fio condutor desse processo, existe "vida" na escrita e na leitura. De acordo com Hernández & Ventura (1998), "Não existem temas que não possam ser abordados através de projetos" (p.68).

Para que possa ser garantido o gosto pelo estudo, pela pesquisa e pelo desenvolvimento de situações de aprendizagem, é necessário que a alfabetização possa propiciar situações instigadoras de problematizações acerca dos conhecimentos a serem estudados. É importante que a criança se depare com vivências significativas e possa estabelecer relações reais de aprendizagem, que extrapolam a decodificação de palavras aleatórias.

Ideia semelhante ocorre nas turmas de 4º e 5º anos, por exemplo, a preocupação recorrente dos professores é que não há tempo para desenvolver outros assuntos, além dos conteúdos programáticos previstos. Isso ocorre tendo em vista a grande quantidade de conteúdos a serem desenvolvidos, pois, geralmente, as áreas dos saberes são segmentadas e tendem a ser ministradas em disciplinas.

Ao levar em consideração a premissa de que o ideal seria minimizar a fragmentação do conhecimento, entendemos que é necessário buscar metodologias que propiciem diminuir a segmentação.

Assim, ao trabalhar as temáticas, ou seja, os assuntos dos projetos, estes estariam buscando fazer relações com os conteúdos curriculares das distintas áreas do saber, que, aparentemente, estão organizados em seus lugares, mas que tendem a ser desenvolvidos de acordo com o estabelecimento de aproximações e de relações. Não há

uma ordem fixa a ser seguida para desenvolver os conteúdos, dado que há uma organização curricular, a qual pode e deve sofrer variações a cada turma, frente às necessidades apresentadas.

Contudo, para isso, é preciso entender a prática educativa como uma construção, como uma possibilidade de emancipação e de autonomia, ancorada em um planejamento que abarque o aluno como participante. Além disso, essa dinâmica deve ser maleável a ponto de dar conta de imprevistos, novidades, da criatividade, da curiosidade, da dialogicidade e da capacidade de trabalhar com diferentes formas de construir conhecimento.

Que sentido há em estudar conteúdos fechados em uma disciplina, se é possível estabelecer relações e descobrir que estes estão conectados com o mundo fora da escola? Segundo Hernández (1998), os projetos possibilitam

- a) aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, [...] o que implica considerar que a função da escola NÃO É apenas ensinar conteúdos [...]
- b) revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada [...] (p.61).

A Pedagogia de Projetos é uma escolha metodológica que entende a construção do conhecimento de forma dinâmica, aguçada pela curiosidade e pela capacidade de aprender com a pesquisa. Através dessa escolha metodológica, o professor pode contribuir com os alunos de modo a exercitar com frequência a participação e a autonomia, pois estará lidando com a seleção de informação, com a interpretação de diferentes fontes de conhecimento e com inúmeros portadores de textos, como jornais, revistas, histórias em quadrinhos, rótulos, receitas, livros de diferentes gêneros textuais, entre outros.

Esses alunos, ao vivenciar aulas que lhes permitam verbalizar dúvidas e desejos, poderão aprender a ouvir e se posicionar frente a colocações, além de ter a possibilidade de construir um aprendizado significativo. Ademais, o educando conseguirá fazer relações entre as diferentes áreas de conhecimento, que podem e devem ser parte de uma totalidade, porquanto vivenciamos o mundo de forma única e não fragmentada.

Diminuir ao máximo a disciplinaridade é uma forma de consolidar um conhecimento oportuno, em que o ensino se preocupe efetivamente com professores e alunos, de modo que ambos possam estabelecer outras relações com a escola, com o processo de aprendizagem, de ensino, e, além disso, comprometer-se com a permanente (auto)formação.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).> Acesso em: nov. de 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão é mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

RIBEIRO, R. Não há inimigo pior do conhecimento que a terra firme. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v. 11(1), p. 189-195, 1999.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



## PROCESSO DE AVALIAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*Narjara Mendes Garcia*

O ato de avaliar faz parte das práticas pedagógicas dos professores. A avaliação é uma ação que deve estar diretamente vinculada ao processo de ensino e aprendizagem. Tais afirmativas são inquestionáveis e integram os conhecimentos do campo da Didática (HOFFMAN, 2001; LUCKESI, 2001; MELCHIOR, 2003). No entanto, quando se trata da aplicabilidade do processo avaliativo no contexto escolar, esse processo traz consigo uma gama de significados, incertezas e polêmicas. Na sequência, apresento algumas questões para o debate sobre o tema.

### **Quais os sentidos e significados da avaliação no contexto escolar?**

Destaco, inicialmente, os problemas na definição do objetivo e da intencionalidade da ação avaliativa no processo pedagógico. O significado atribuído à avaliação ainda apresenta divergências se considerarmos os discursos e as práticas docentes.

Tendo como referência os discursos e as discussões no campo da Didática, a avaliação apresenta um significado abrangente, favorecendo o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem na sua totalidade. Nessa perspectiva, a avaliação é entendida como um processo contínuo, que pode contribuir para a melhoria e qualidade da ação pedagógica. Essa avaliação contínua permite o levantamento de informações, a compreensão sobre as dificuldades na aprendizagem e a reorganização de práticas e estratégias para superá-las.

De acordo com Melchior (2003), a avaliação deve ser formativa e tem como intencionalidade a possibilidade de otimizar as aprendizagens em andamento. Sendo assim, a principal preocupação desse processo avaliativo não tem como foco apontar os erros ou apenas o registro dos resultados obtidos pelos alunos, mas compreender o processo de aprendizagem, reorganizar as práticas e superar as dificuldades de acordo com as necessidades dos educandos.

Apesar das contribuições desses discursos e teorias sobre o processo avaliativo, percebo dificuldades de aplicabilidade desses conhecimentos no cotidiano escolar. O sistema de avaliação presente nesse contexto evidencia a constatação dos resultados e a definição das condições de aprovação ou reprovação dos alunos. Nessa perspectiva, a avaliação é entendida como um instrumento de verificação dos conteúdos acumulados em um determinado período, bem como da comprovação da produtividade e desempenho do educando a partir do trabalho realizado.

De acordo com Hoffmann (2003), a avaliação que visa apenas os resultados da aprendizagem pode ser classificatória e reguladora dos processos de aprendizagem, pois serve como instrumento para o julgamento de competências e controle do desempenho dos educandos. Diante disso, surgem as seguintes questões: por que os professores ainda utilizam a avaliação como instrumento de controle e regulação do processo de aprendizagem? Qual deve ser a intenção da avaliação escolar?

Existem muitas justificativas dos docentes sobre os problemas na aplicabilidade da avaliação processual no contexto escolar, como a dificuldade em estabelecer um processo que respeite o ritmo individual dos alunos, ao mesmo tempo em que o/a professor/a precisa acompanhar a aprendizagem de, aproximadamente, quarenta alunos em uma turma (e, ainda, dá aqueles que lecionam para mais de uma turma). Estas são reclamações que enfatizam o pouco tempo destinado para a realização de diferentes tarefas avaliativas, para a verificação do desempenho individual dos alunos e para a realização do “feedback”, ou seja, para a devolução das informações e reorganização das práticas diante das necessidades levantadas no processo avaliativo.

Com isso, fica evidente a necessidade de transformar a avaliação em um processo que incorpora as práticas pedagógicas e de planejar o melhor aproveitamento do tempo, através da definição dos critérios, instrumentos e registros a serem utilizados no processo avaliativo.

### **Quais são os critérios e instrumentos para o processo avaliativo?**

O processo avaliativo precisa ser planejado. Para avaliar, é preciso definir previamente “o que” será avaliado e “como” será realizado este processo. Os critérios são indicadores a serem considerados no processo avaliativo (MELCHIOR, 2003). Estes servem como “pontos” ou “pistas” relevantes, definidos pelo docente, para a

compreensão do processo de aprendizagem. Como exemplo, aponto uma produção escrita a ser realizada pelos alunos, em que podem ser considerados como critérios avaliativos: a coerência textual, a ortografia e gramática aplicada, a pontualidade da entrega, os argumentos e as considerações críticas sobre o tema, dentre outros.

Ao elaborar os critérios de avaliação, os professores precisam considerar os objetivos do ensino e ter o cuidado com a clareza dos aspectos a serem definidos. Objetivamente, como os critérios podem ser considerados claros e pertinentes ao processo de aprendizagem?

Existem alguns dilemas na definição dos critérios avaliativos. O primeiro dilema tange à seleção dos aspectos relevantes do processo de aprendizagem, já que não se pode avaliar “tudo”. O que se percebe é que, muitas vezes, os critérios selecionados fazem referência apenas aos conteúdos conceituais e não são considerados os conteúdos procedimentais e atitudinais. Emerge outra questão a partir desta situação: o que o aluno deve aprender na escola? Por isso, é importante a retomada dos objetivos de ensino para que não aconteça a sobreposição ou exclusão de conhecimentos a partir da seleção dos critérios de avaliação.

Outro dilema tem relação com a elaboração de critérios comuns a todos os alunos, tendo em vista as particularidades e especificidades expressas pelos alunos. Então, como elaborar critérios sem produzir padrões de conduta e controle de competências? Melchior (2003) considera a elaboração de critérios comuns a todos como um aspecto problemático da avaliação e aponta um exemplo para este dilema “Como avaliar os trabalhos de dois alunos, se um deles está ótimo em apresentação, coerente com o que foi solicitado, e o outro atende à solicitação, mas tem péssima apresentação, em manuscrito com as folhas amassadas e com rasuras?” (p.102).

Tal problemática exige uma reflexão crítica do docente sobre a definição de critérios avaliativos. A partir dessa reflexão, o/a professor/a pode considerar os seguintes aspectos: elaboração prévia dos critérios, seleção de indicativos a partir dos objetivos e do projeto de ensino, definição de prioridades e determinação da relevância dos aspectos definidos. Cabe ressaltar que o processo de aprendizagem é individual e, por isso, os critérios avaliativos não podem ser utilizados para comparar o desempenho dos alunos e precisam considerar os avanços e evoluções particulares. Além disso, cabe enfatizar que não existe neutralidade no processo avaliativo e, sendo assim, cabe aos

professores tomar decisões que implicam na própria definição de critérios para o processo de avaliação.

Outro tema polêmico a ser abordado é a escolha e elaboração dos instrumentos de avaliação. Os instrumentos são tarefas avaliativas que colaboram na coleta de informações sobre o processo de aprendizagem do educando. Podem ser testes, provas, trabalhos e outras tarefas que expressem o conhecimento produzido pelos alunos e que permitam o acompanhamento dessa construção.

Porém, não se deve confundir os instrumentos avaliativos com as metodologias e procedimentos de ensino, que estão relacionados às intenções e ações do/a professor/a nesse processo. Hoffman (2001) apresenta um exemplo para esta possível confusão entre os conceitos:

A observação de tarefas e manifestações dos alunos não é, em si mesma, um instrumento, mas uma ação do professor. Para que os dados observados se constituam em instrumentos, precisam se transformar em registros, sejam esses anotações, conceitos ou notas (p.119).

Outra indistinção conceitual errônea que está presente nas práticas pedagógicas é a utilização do instrumento como a própria ideia de avaliação. No entanto, a avaliação não pode ser considerada apenas um momento de aplicação do instrumento, pois esta deve estar presente em todo o processo de ensino e aprendizagem. Mesmo naqueles momentos em que não existe um instrumento ou um registro do processo avaliativo, estamos avaliando através do acompanhamento cotidiano e das observações realizadas nas interações com os alunos. Hoffmann (2001) exemplifica esta situação:

não devemos denominar um 'teste de matemática' por 'avaliação de matemática', ou um 'parecer sobre o aluno' por 'avaliação do aluno', pois significaria reduzir o processo, que é complexo e multidimensional, aos seus instrumentos. Seria como reduzir um exame médico à realização de uma radiografia (p.120).

A prova é um instrumento ainda muito utilizado para reforçar a ideia de avaliação como um momento único. Existem escolas e

universidades que definem a “semana de provas” como o momento de avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Esse instrumento parece ser utilizado para fortalecer uma proposta tradicional do ato avaliativo em contraponto a uma proposta de avaliação contínua. No entanto, a prova não é a vilã dessa história, ela é apenas mais um tipo de instrumento avaliativo. Devemos considerar, nesses casos, o uso que se faz desse instrumento para obter as informações. Devemos ter o cuidado na elaboração das questões para a prova, no preparo de um ambiente acolhedor e tranquilo para a sua realização e na associação dos resultados desse instrumento com outras tarefas avaliadas realizadas pelos educandos.

O fato de utilizar uma prova em avaliação não significa que o professor avalia de forma tradicional. O teste é só um instrumento. Os problemas relacionados a provas ou testes, geralmente, estão vinculados à elaboração que é inadequada ou o uso que o professor faz dos resultados. (MELCHIOR, 2003, p.111).

Cabe ressaltar que a utilização de variados instrumentos avaliativos pode contribuir para o acompanhamento dos alunos e suas diferentes formas de aprendizado. Além disso, a aplicação de tarefas avaliativas em diversos momentos do processo de ensino e aprendizagem colabora para compreender melhor a construção do conhecimento pelo aluno.

### **Como registrar o processo avaliativo?**

O grande desafio dos professores é compreender e avaliar o processo de construção do conhecimento pelo aluno e, com isso, identificar as potencialidades e dificuldades apresentadas nesse processo. O registro no processo de avaliação pode ser uma estratégia eficiente para acompanhar o processo de aprendizagem e para reorganizar as práticas pedagógicas a partir das necessidades dos educandos. Os registros avaliativos são as anotações e expressões do/a professor/a sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como representam a comunicação dos resultados desse aprendizado pelo aluno. Assim como o próprio processo avaliativo, o registro deve ser contínuo nesse processo. De acordo com Hoffmann (2001),

Os registros em avaliação são dados de uma história vivida por educadores com os educandos. Ao acompanhar vários alunos, em diferentes momentos de aprendizagem, é preciso registrar o que se observa de significativo como um recurso de memória diante da diversidade e um 'exercício de prestar atenção ao processo' (p.117).

A partir de um olhar crítico sobre as práticas pedagógicas no contexto escolar, ainda percebo, na maioria das vezes, a utilização do registro no processo de avaliação apenas como um momento estanque ao final desse processo, através da atribuição de notas pelas tarefas realizadas. No entanto, essas formas de registro não expressam a complexidade do processo de aprendizagem e não contribuem para anunciar o que pode ser melhorado nesse processo.

O fato do/a professor/a atribuir uma nota 6,5 ou 7,0, sem a devida argumentação, não permite a análise do conhecimento construído pelo aluno, apenas define a aprovação ou reprovação deste durante o processo. Por isso, os registros avaliativos não podem ser apenas representados por conceitos ou notas, esses "devem se constituir em dados descritivos, analíticos, sobre aspectos qualitativos observados" (HOFFMANN, 2001, p.118).

Portanto, o uso dos instrumentos e os registros do processo avaliativo estão intimamente relacionados. No processo avaliativo contínuo, ora os alunos podem expressar o conhecimento construído através da realização de tarefas avaliativas propostas, ora os professores podem desenvolver estratégias para o registro das informações que emergem dessas tarefas realizadas pelos alunos, tendo em vista os critérios estabelecidos previamente e a utilização de diferentes instrumentos para esse acompanhamento. Tal proposta demonstra uma relação dialógica e compartilhada da avaliação processual.

### **Considerações finais**

Ao considerar os diferentes significados atribuídos ao processo avaliativo nas práticas pedagógicas e os dilemas que emergem a partir dessas práticas, fica evidente que avaliar não é fácil e exige uma

mudança de postura em relação ao processo educativo. Essa mudança implica no reconhecimento dos professores sobre a necessidade de:

a) análise e crítica sobre as situações concretas – não existe um modelo ideal de avaliação, esse processo exige a elaboração de estratégias a partir das necessidades e intenções que emergem das práticas pedagógicas (MELCHIOR, 2003);

b) conhecer a si mesmo – compreender a avaliação como um meio para a reflexão e reorganização das práticas pedagógicas (HOFFMANN, 2001);

c) definição dos limites do controle deste processo – é preciso considerar que não é possível avaliar “tudo” (CAPUL & LEMAY, 2003), e sim definir algumas “pistas” e indicativos sobre como cada aluno está construindo o conhecimento;

d) tomada de decisão e responsabilização por parte dos atores desse processo – professores e alunos precisam compartilhar expectativas, construir argumentos e definir posições no desenvolvimento do processo avaliativo.

Nesse sentido, o processo avaliativo implica uma intencionalidade clara e uma relação com os objetivos do processo educativo. O ato de avaliar tem como função principal a orientação e o auxílio ao aluno no seu processo de aprendizado. As dificuldades que emergem nesse processo não podem ser utilizadas como justificativas para a distorção da proposta avaliativa. Cabe aos professores compreender as situações cotidianas e construir estratégias para incorporar a avaliação processual às práticas pedagógicas.

## Referências

CAPUL, M.; LEMAY, M. A avaliação. In: CAPUL, M.; LEMAY, M. **Da educação à intervenção social**. Porto: Porto Editora, 2003. v. 2.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover as setas no caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Mediadora**. São Paulo: Mediação, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELCHIOR, M. C. **Da avaliação dos saberes à construção de competências.** Porto Alegre: Premier, 2003.

## DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: DE REFLEXÕES A NARRATIVAS SINGULARES E COLETIVAS

Raquel Cunha Cruz

*(...) cremos que as crianças têm o direito de serem ouvidas e têm coisas importantes para dizer e nos contar, mas, como adultos, precisamos de capacidade para entender as mensagens que as crianças nos transmitem.*

*Linda Kinney e Pat Wharton*

Ao pensarmos no cotidiano da Educação Infantil enquanto espaço de construção de experiências, descobertas e interações ricas em conhecimentos, deparamo-nos com um desafio pedagógico: o de registrar tais momentos.

As fontes de informação, memórias e narrativas dos grupos constituídos por crianças e adultos concentrarão a proposta deste diálogo, que percorrerá a discussão sobre as documentações como fontes informativas e reflexivas das vivências ocorridas no universo da Educação Infantil. Este estudo ainda provocará a reflexão do leitor sobre as concepções que emergem dos diferentes registros, das observações e escutas. “Nossos pontos de vista sobre a infância e as nossas teorias pessoais influenciam aquilo que cada um de nós vê e escuta” (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p.164).

Sendo assim, temos, nessa prática pedagógica, o partilhar das experiências como um aguçador reflexivo, tanto do professor perante as construções das crianças como da sua própria prática docente. Através das trajetórias documentadas, os conhecimentos construídos são compartilhados e (res)significados pelas crianças e pelos adultos.

As possibilidades reflexivas se encontram desde as escolhas das ferramentas narrativas, como, por exemplo, vídeos, imagens, produção textuais coletivas, que provocarão releituras perante as práticas explícitas, até através da mediação do professor. Nesse sentido, o educador deve atentar para a parceria com a criança em um processo de corresponsabilidades, em que as crianças e os adultos partilham

escolhas e elegem prioridades a serem retratadas e exploradas, expandindo-se até os questionamentos que surgem perante as fontes de informação contidas na documentação.

## **A documentação pedagógica: desafios e conquistas**

Os espaços escolares têm sido provocados a (re)construir e (re)significar seus papéis na sociedade contemporânea e, principalmente, frente à infância na contemporaneidade. Isto ocorre a partir dos questionamentos sobre que espaços estão sendo construídos e o que está sendo proporcionado nas instituições infantis. A escola não é um lugar de permanência, nem tão pouco de absorção de informação, é um espaço de construção de todos: professor (adulto) e educandos (crianças).

Os discursos das instituições educativas remetem a uma construção pedagógica protagonista, em que a criança é ator social e autor de suas vivências na pluralidade das infâncias (SARMENTO, 2004). Porém, o desafio está justamente em legitimar esse protagonismo – as diversidades e as singularidades – nas práticas pedagógicas, com espaços em que as crianças possam participar e questionar as situações cotidianas. Nesse viés, além de integrar o que está a sua volta, a criança deve fazer parte da sociedade em que está inserida, partilhando seus conhecimentos e experiências, mediante as relações com os demais grupos sociais.

Nessa perspectiva, busca-se a documentação pedagógica como prática propulsora e mediadora dos sujeitos, adultos e crianças, já que esta proporciona o revistar das experiências e o diálogo. Os trabalhos desenvolvidos na proposta de Reggio Emilia<sup>7</sup> inspiram esse pensar pedagógico de documentar as vivências e experiências cotidianas.

Na educação infantil, quando documentamos algo, estamos deliberadamente optando por observar e registrar os acontecimentos em nosso ambiente a fim de pensar e comunicar as surpreendentes descobertas do cotidiano

---

<sup>7</sup> O trabalho proposto por Reggio Emilia apresenta uma abordagem sistêmica (crianças, adultos e familiares), os quais se utilizam de linguagens, seja expressão, palavras, pinturas, teatro, para se expressarem sobre si e suas experiências.

das crianças e os extraordinários acontecimentos que ocorrem nos lugares em que elas são educadas (GANDINI, GOLDBABER, 2002, p.150).

Aos poucos, os educadores vão lapidando seu olhar perante aos processos e às ferramentas de registro, atentando, cada vez mais, para a escuta e o olhar às diversas linguagens utilizadas pelas crianças. As variadas fontes de registrar (fotografias, vídeos, registros coletivos, anedotários, observatórios, linhas do tempo) explicitam, de diferentes modos, as vivências e a participação das crianças e dos adultos.

Os processos de produção documental vão se firmando na medida em que os professores ficam incomodados para legitimar os processos de vivências, bem como corresponsabilizar as crianças dos seus feitos. Esse desconforto move e instiga os professores a refletir sobre as teorias implícitas em sua prática. Esta análise revela o entendimento que vem sendo construído perante a prática de documentar, os conceitos que as crianças estão elaborando e as próprias concepções dos professores.

O registro precisa ser reconhecido como o “recheio” do cotidiano, o qual explicita, posteriormente, as memórias do vivido, como também os novos rumos e percursos a seguir. Ele é tanto fonte do vivido como pista do que virá. Segundo Barbosa e Horn (2008), os materiais produzidos formam a memória pedagógica do trabalho e representam uma fonte de consulta para as demais crianças, possibilitando o (re)contar das narrativas, através de diferentes linguagens.

Nesse sentido, as autoras acima enfatizam que o educador tem este papel: procurar a diversidade, oportunizando enfoques variados. Sendo assim, a documentação é conquistada quando passa a compor o dia a dia, não só como ferramenta de planejamento do professor, mas também de uso das crianças.

### **A fusão do processo: crianças e adultos**

A documentação é composta por vários sujeitos envolvidos no processo de construção de vivências. Dentre eles, estão as crianças, os professores e as famílias, as quais participam de muitas construções conjuntas e, por sua vez, necessitam de informações sobre a rotina dos filhos no espaço escolar. Para os familiares, o acesso a documentações os aproximam tanto do que a criança experiencia quanto da escola em

si. Assim, a instituição escolar se torna mais um ambiente de interação entre crianças e respectivas famílias.

É necessário, portanto, registrar e refletir sobre as experiências das crianças como uma boa prática para compartilhar e para trocar com os outros – educadores e pais – para serem construtivamente participantes, perto e junto das crianças, da criação de sua e de nossa experiência (FORTUNATI, 2009, p.78).

Em meio à fusão que constitui as descobertas e interações cotidianas, é possível visualizar cada um em sua singularidade, que ora é autor e ora parceiro na coletividade. As vivências nas instituições infantis surgem do encontro das infâncias, no qual cada uma carrega consigo suas particularidades e partilha com o grupo e o grupo também socializa entre os seus.

As experiências que, em determinado momento, relatam gostos, preferências, interações e processos de conhecimento, provocam no professor a relação da didática, que articula prática e reflexões teóricas. A documentação revela ao professor uma postura de teórico e pesquisador, ou seja, através dela, passa-se a refletir sobre as teorias e concepções implícitas em nossas práticas pedagógicas, o que causa desacomodação do professor e movimento de busca pela educação que este acredita.

A Pedagogia da Escuta<sup>8</sup> tece uma rede de observação da prática, de valorização dos sujeitos, de suas percepções e construções, como também da documentação pedagógica, a qual possibilita transitar pelas narrativas construídas nas vivências diárias de todos, mas que proporciona ver o singular no montante do coletivo.

### **Possibilidades de um cotidiano documentado**

A documentação pedagógica apresentou à pedagogia uma cultura de muitas vozes, na qual encontramos adultos (famílias e educadores) e crianças. As possibilidades ao documentar instigam um

---

<sup>8</sup> Pedagogia da Escuta trata da observação sensível, na qual a escuta atenta e cuidadosa às crianças possibilita formas de enxergá-las e conhecê-las através das diferentes linguagens utilizadas, indo além do verbal.

olhar atento às percepções e processualidades de interações e construção de conhecimento.

O ato de registrar pode ser comparado a um dos ingredientes de uma receita. Então, essa prática pode ser vista como o “recheio” do cotidiano do professor, a qual acontece através do dia a dia. Sendo assim, as possibilidades de pensar sobre o ambiente da sala de aula se intensificam, recebendo cor, forma e som, independente da linguagem utilizada. Adultos e crianças se expressam, buscam compreender e ainda se fazem compreender, através do que partilham e documentam.

É o encontro das memórias e narrativas tanto do professor, em sua prática, que reflete perante as trajetórias desenvolvidas, e suas concepções explicitadas nos documentos, quanto para as crianças que se encontram em meio aos processos documentais, já que é possível, através dos registros, refletir sobre o vivenciado em dado momento. Documentar as experiências proporciona ao professor voltar-se ao já vivenciado e refletir, conforme Dahlberg, Moss e Pence (2003):

A documentação pode ser guardada e reexaminada, devendo ser encarada o tempo todo como um registro vivo da prática pedagógica, o processo de documentação também pode funcionar como uma maneira de revisitar e rever experiências e eventos anteriores; desse modo, não apenas cria memórias, mas também novas interpretações e reconstruções do que aconteceu no passado (p.201).

Essa prática tem como desafio justamente romper com a produção que já aconteceu e torná-la parte da história das crianças e dos adultos, pois ela evidencia a processualidade vivenciada tanto em grupo como na individualidade. Também proporciona que as crianças, frente as suas autorias, compreendam que as documentações carregam suas construções, escolhas e também suas narrativas naquele ambiente.

Em suas discussões em relação ao cotidiano, o italiano Aldo Fortunati (2009) frisa o quanto importante é documentar as experiências das crianças na educação infantil, o autor ainda vai mais longe, dizendo que esse ato deveria acontecer ao longo da trajetória da criança, pois constitui as memórias das experiências.

Os avanços instigados pela documentação pedagógica estão em constante movimento, à medida que a compreendemos em sua amplitude, somos provocados a pensar em nossas concepções acerca de educação, infância(s), protagonismo, relação criança-criança e adulto-criança. Digamos assim: esses são os elementos que constituem o olhar dessa prática, que contempla a participação dos sujeitos envolvidos, partilha vivências e carrega memórias de construção de conhecimento do grupo (crianças e adultos).

Por fim, segundo Gandini e Goldhaber (2002), a nossa função pedagógica para com a comunidade é redefinida mediante o diálogo e a articulação contínua entre as partes. Logo, contemplar a documentação pedagógica entre as práticas educativas proporciona uma via de comunicação, interação e narrativas. Documentar pode, inicialmente, aparentar ousadia, mas, ao contrário, tal ato é naturalmente constituído no cotidiano em que as crianças e adultos estão inseridos.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre. Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas Familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas Culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p.1059-1083, out. 2007.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Documentação Pedagógica: Uma Prática para a Reflexão e para a Democracia. *In*: **Qualidade na Educação da Primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GANDINI, Lella; GOLDBERGER, Jeanne. Duas reflexões sobre a Documentação. *In*: **Bambini**: A Abordagem Italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**: Educação em Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Reinvenção do ofício de aluno. *In*: CANARIO, Rui. (org.) **Escola da Ponte**: um outro caminho para a educação. São Paulo: Didática Suplegraf, 2004.



## AUTORES

### **Ana do Carmo Goulart Gonçalves**

Pedagoga. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora Assistente da FURG. Integrante do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/FURG).

### **Angela Torma Pietro**

Historiadora. Advogada. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental. Tutora do Curso de Pedagogia e Professora do Curso de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, ambos da Universidade Aberta do Brasil (UAB/FURG).

### **Carmo Thum**

Pedagogo – Habilitação em Séries Iniciais e Disciplinas Pedagógicas pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor Adjunto do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professor do Curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB/FURG).

### **Cleuza Maria Sobral Dias**

Pedagoga – Habilitação em Pré-escola pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Atua no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da FURG. Pró-reitora de Graduação da FURG. Coordenadora do Núcleo de Estudo em Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização (NEEJAA/FURG).

### **Danielle Monteiro Behrend**

Pedagoga. Mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora Substituta do Instituto de Educação da FURG. Tutora a Distância do curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB/FURG) e professora da rede pública de ensino.

### **Denise de Sena Pinho**

Graduada em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Pós-graduada em Matemática pela mesma Instituição. Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora Assistente com Dedicção Exclusiva no Instituto de Matemática, Estatística e Física da FURG. Exerce atividades na Secretaria de Educação a Distância (SEaD/FURG).

### **Juliane de Oliveira Alves**

Pedagoga – Habilitação em Anos Iniciais. Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Atua na Universidade Aberta do Brasil (UAB) como Tutora no curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB/FURG) e leciona como professora na rede municipal de ensino da cidade do Rio Grande.

### **Narjara Mendes Garcia**

Pedagoga. Mestre e doutoranda em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG). Professora Assistente do Instituto de Educação na FURG. Integra a equipe da Secretaria de Educação a Distância (SEaD/FURG). Colaboradora no Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua (CEP-Rua/FURG).

### **Raquel Cunha Cruz**

Pedagoga. Mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG). Tutora a Distância do curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB/FURG) e Supervisora Pedagógica da Escola de Educação Infantil Sesquinho (SESC/Rio Grande).

## **Rejane Freitas Theodoro**

Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FACVEST. Professora da Educação Infantil na rede municipal de ensino do Município de Rio Grande/RS. Tutora no curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB/FURG).