

Capa: Fernando Cornacchia
Foto de capa: Rennato Testa
Coordenação: Beatriz Marchesini
Diagramação: DPG Ltda.
Copidesque: Mônica Saddy Martins
Revisão: Ana Carolina Freitas
Maria Lúcia A. Maier
Solange F. Penteado

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

Lições de didática / Ilma Passos Alencastro Veiga (org.). – Campinas,
SP: Papyrus, 2006. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho
Pedagógico)

Vários colaboradores
Bibliografia.
ISBN 85-308-0806-1

1. Aprendizagem 2. Avaliação educacional 3. Currículos 4. Ensino
5. Pesquisa 6. Professores – Formação 7. Professores e estudantes
I. Veiga, Ilma Passos Alencastro. II. Série.

06-2291

CDD-371.3

Índice para catálogo sistemático:

1. Didática: Educação 371.3

Proibida a reprodução total ou parcial
da obra de acordo com a lei 9.610/98.
Editora afiliada à Associação Brasileira
dos Direitos Reprográficos (ABDR).

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:
© M.R. Cornacchia Livraria e Editora Ltda. – Papyrus Editora
Fone/fax: (19) 3272-4500 – Campinas – São Paulo – Brasil
E-mail: editora@papyrus.com.br – www.papyrus.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
<i>Ilma Passos Alencastro Veiga</i>	
1. ENSINAR: UMA ATIVIDADE COMPLEXA E LABORIOSA	13
<i>Ilma Passos Alencastro Veiga</i>	
2. A DIMENSÃO INTENCIONAL DO ENSINO	35
<i>Maria Eugênia Castanho</i>	
3. OS CONHECIMENTOS CURRICULARES E DO ENSINO	57
<i>Maria Isabel da Cunha</i>	
4. AS FORMAS E PRÁTICAS DE INTERAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS	75
<i>Pura Lúcia Oliver Martins</i>	
5. APRENDER: UMA AÇÃO INTERATIVA	101
<i>Joana Paulin Romanowski</i>	
6. ENSINAR A PESQUISAR: COMO E PARA QUÊ?	123
<i>Marli Elisa Dalmázio Afonso de André</i>	
7. AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM	135
<i>Lilian Anna Wachowicz</i>	

escolar cotidiana e propiciar reflexões e produção de novos conhecimentos sobre a prática docente. O texto discute diferentes alternativas de inserção da pesquisa nos cursos de formação de professores e oferece vários exemplos sobre como trabalhar essa proposta.

Por fim, na quarta seção, o capítulo de Lílian Anna Wachowicz analisa “Avaliação e aprendizagem” partindo do pressuposto de que avaliar é descrever as manifestações da aprendizagem sem lhes atribuir valor. A presente proposta de avaliação pretende apresentar algumas práticas da educação escolar, no âmbito da tensão entre o sistema instituído nas escolas e as possibilidades de cumprir-se a concepção democrática. Tornar consciente o processo de aprendizagem é uma ação que envolve uma seleção de significados. Essa seleção pode ser chamada de auto-avaliação, quando a tomada de consciência se refere à própria aprendizagem, processo esse que é chamado de metacognição. Tradicionalmente praticada como a comparação entre os resultados obtidos e os padrões estabelecidos, a avaliação assume um caráter de transgressão ao tornar-se democrática, pois os próprios padrões são questionados.

Portanto, professores e alunos, é com satisfação que coloco este livro em suas mãos. Espero que *Lições de didática* os faça refletir sobre as questões que permeiam a docência. Por acreditar no papel formativo da didática foi que me dediquei à organização dele.

Ilma Passos Alencastro Veiga

1

ENSINAR: UMA ATIVIDADE COMPLEXA E LABORIOSA

Ilma Passos Alencastro Veiga

O processo didático tem por objetivo dar resposta a uma necessidade: ensinar. O resultado do ensinar é dar respostas a uma outra necessidade: a do aluno que procura aprender. Ensinar e aprender envolvem o pesquisar. E essas três dimensões necessitam do avaliar. Esse processo não se faz de forma isolada. Implica interação entre sujeitos ou entre sujeitos e objetos.

Este texto representa um esforço de síntese das mais variadas concepções que configuram o ensinar. Para discutir o tema, procuro, em primeiro lugar, apresentar uma breve revisão das teorias de ensino, seus fundamentos e suas características básicas. Em seguida, analiso os registros escritos elaborados por professores de educação básica e superior sobre o significado do ensino. Finalmente, apresento uma síntese conclusiva.

Perspectivas teóricas do ensino: Uma breve revisão

Uma das tarefas mais representativas do processo didático é o ensino, compreendido como “o modo peculiar de orientar a aprendizagem e criar

cenários mais formativos entre docentes e estudantes, cuja razão de ser é a prática reflexiva e indagadora, adaptando a cultura e o saber acadêmico aos estudantes, em função dos valores educativos” (Rivilla e Mata 2002, p. 44). Afirmar que o ensino, mais do que uma tarefa, é um modo de trabalho que reúne elementos articulados, isto é, o professor, o estudante e o conhecimento, aponta para a necessidade de compreender algumas de suas perspectivas teóricas. Assim, busco as contribuições da literatura sobre o ensinar para entender a complexidade do processo didático.

A literatura didática tem servido de base para a tomada de decisões do professor, objetivando a melhoria do ensino. Levando em consideração a existência de teorias de ensino de grande incidência nos processos de aprendizagem, baseadas em Rivilla e Mata (2002), abordarei de forma sintética as que procuram enfatizar a complexidade do ensino e seu valor para promover o desenvolvimento profissional do docente.

As teorias de ensino passam por um processo interessante, transitam por uma perspectiva mais conservadora e reducionista e assumem uma visão mais ampla. De acordo com Rivilla e Mata, as teorias de ensino são: cognitivista, artística, compreensiva e sociocomunicativa.

A teoria cognitivista: O ensino como processo de tomada de decisões

Os autores que têm contribuído para a compreensão da complexidade da ação docente e mais implicados com as teorias da aprendizagem são: Ausubel (1976), Bruner (1996) e Pozo *et al.* (1999). Com relação ao ensino e à tarefa reflexiva do professor: Yinger (1986), Clark e Petersson (1990). Tais autores entendem o ensino como o mais complexo processo de tomada de decisões.

Da perspectiva cognitiva, a teoria do ensino enfatiza que a base de sua compreensão não reside na potencialidade dos estímulos externos à ação de ensinar, mas na personalidade pensante e interveniente do professor, como “co-protagonista” da ação de ensinar, tendo em vista que o professor e os alunos são os mediadores da interação formativa (Rivilla e Mata 2002). Os alunos são também “co-protagonistas” com os professores, que atuam

de forma indagadora para entender a singularidade da aprendizagem cognitiva como uma atividade mediadora e estimuladora de aprendizagens representativas, relevantes e ativas.

Nesse sentido, com base em estudos e pesquisas, os autores compreendem a teoria cognitivista do ensino como

um conjunto de enunciados coerentes com uma visão das atividades humanas, segundo a qual ante uma realidade que nos interroga, cada pessoa põe em ação suas capacidades, sentimentos e modos de entender a realidade, reelaborando-a com um esforço ativo, em que o essencial é a potencialidade cognitiva das pessoas. (*Ibidem*, p. 45)

Essa perspectiva desvela os processos cognitivos nas suas bases essenciais: pré-ativa, inter-ativa e pós-ativa, possibilitando integrar as ações, por meio de auto-análise da prática docente. Isso tem propiciado a constituição de uma metodologia de dupla face: a da prática docente e a da indagação fundada nos princípios da investigação qualitativa.

A teoria artística: Entre a estética criadora e o deleite poético

Da perspectiva artística, a tarefa docente encontra na metáfora da arte o seu referente: “É arte o modo de entender, transformar e perceber a realidade com estética, poética e de forma bela” (*ibidem*, p. 45). O ato de ensinar é, portanto, uma tarefa de dupla face artística: estética e poética. Essa visão de arte ligada ao ensino tem sido justificada por autores como Gage (1976), Eisner (1995) e tratada por Woods (1996) de uma perspectiva etnográfica que concebe o ensino como atividade reflexivo-criadora.

O ensino concebido como arte requer ser pensado da ótica da “originalidade”, que situa o docente como um artista que planeja a sua ação como uma tarefa inconclusa, porém, orientada pela estética criadora e de bom gosto e de deleite poético. Além da originalidade, o ensino como arte envolve os seguintes princípios: irrepetibilidade da atividade, potencialidade intuitiva, perseverança na ação e sensibilidade e estética.

A irrepetibilidade significa que cada aluno é uma pessoa diversa e diferente, que supera a redundância e as rotinas, no sentido de aprofundar a variabilidade. A potencialidade intuitiva significa o esforço de visão profunda, mais rica e configuradora de horizontes mais abertos e de formas diferentes de compreender a realidade educativa. A perseverança na ação requer um esforço continuado de observar e captar novas possibilidades do processo de ensino. Sensibilidade e estética são princípios da ação de ensinar. A sensibilidade de despertar no professor a disponibilidade e a ilusão para compartilhar com os alunos os valores e o espaço de interpretação da realidade. A visão de sensibilidade é a de “reconstruir as atitudes de abertura, mas não procede atuar e sentir-se implicado com os problemas sem uma disposição estética que recupere o deleite ante a tarefa adequadamente desenrolada e publicamente compartilhada” (Rivilla e Mata 2002, p. 47).

A teoria compreensiva do ensino: Conexão entre problemas e interesses concretos de professores e alunos

Essa teoria explica que a compreensão “é uma atividade interpretativo-indagadora e valorizada em sua totalidade” (*ibidem*, p. 48). O ensino compreensivo tem se apresentado como uma prática singular, transformadora e contextualizada. Para os autores, a compreensão é uma modalidade de conhecimento que implica um espaço de abertura e descoberta dos significados implícitos e das situações emergentes.

O ensino entendido e desenvolvido nessa peculiar forma de conhecimento e interpretação das ações humanas representa um modo de entender o processo formativo. Assim, o ensino se torna compreensivo quando a prática é flexível e reconhece o impacto das incertezas da sociedade atual em torno das ações formativas.

Lorenzo e Pla (2001) consideram que os valores que sustentam a teoria compreensiva são múltiplos e, dentre eles, vale destacar: a capacidade para analisar os conhecimentos de maneira compreensiva; a aprendizagem de temas básicos da disciplina, o uso ativo, a transferência e a assimilação do conhecimento; uma gama de estilos pedagógicos, incluindo o ensino direto; o compartilhamento de respostas entre os estudantes; o apoio mútuo.

Os autores citados recuperam as proposições de Perkins (2000), um dos principais representantes dessa perspectiva, propondo os pilares em que se apóiam o ensino: selecionar os temas de acordo com docentes e alunos; formular e acordar os objetivos de compreensão; eleger as representações mais adequadas para a compreensão dos temas; realizar uma avaliação formativa e compreensiva. A esse respeito, assim se referem Rivilla e Mata (2002, p. 50):

A visão compreensiva baseia sua conexão com os problemas e interesses concretos de docentes e estudantes, está ligada às representações mais habituais dos aprendizes e aplica um sistema metodológico contextualizado e prático, que respeita as demandas e a concepção construtivista da aprendizagem.

Assim, uma visão ligada à transformação compreensiva do ensino fundamenta-se na caracterização da prática como formativa, centrando seu significado no entendimento da complexidade da tarefa de ensinar.

A teoria sociocomunicativa: O ensino como interatividade

Para entender e melhorar a prática e a concepção do ensino, o referente básico é “a construção do saber e a prática comunicativa, como realidade multidimensional das relações sociais e de um mundo de informação em emergência” (*ibidem*, p. 51). Basicamente, o ensino é um processo interativo-comunicativo, orientado por intencionalidades formativas.

As teorias da comunicação que facilitam a compreensão do ensino têm sido desenvolvidas nos estudos de Rodrigues Dieguez (1985), Titone (1981), entre outros.

Rivilla e Mata (2002, p. 51), inserindo-as no campo do ensino, ressaltam que

a comunicação se baseia na reflexão e ação comum, tanto existencial quanto lingüística, entre os seres humanos, que compartilham pontos de vista, imagens e concepções de mundo, de si mesmos,

aportando os estilos de aceitação mútua e avanço do saber pessoal e colaborativo.

O núcleo da comunicação é o discurso, os objetivos a compartilhar e o sentido que as pessoas outorgam a modos de viver e intercambiar símbolos e significados de sua realidade. Os principais atos na comunicação educativa se realizam em contextos sociolingüísticos em que se geram o saber e as práticas comunicativas. A comunicação em sua especificidade lingüística é elaborada por pessoas em interação, no caso, professores e alunos. É uma interatividade existencial das pessoas que desejam trocar idéias, resolver problemas, definir formas de perceber a realidade, entre outros. Dessa ótica, o ensino não é só um ato comunicativo, mas um ato intencional e transformador, comprometido com a criação.

A tarefa de ensinar requer o conhecimento da teoria sociocomunicativa para “compreender e desenvolver a prática docente como uma atividade comunicativo-contextualizada coerente com as finalidades formativas” (*ibidem*, p. 53). O ensino é compreendido como uma atividade geradora de interações abertas, que promove o desenvolvimento de atitudes singulares e amplia a ação didática em uma linha mais comprometida e consciente da diversidade de cada pessoa e da pluralidade cultural que caracteriza nossas escolas.

As perspectivas teóricas sobre o ensino têm sido revisadas, reconfiguradas e ampliadas. Nesse processo de evolução, elas podem valorizar as possíveis complementaridades, aproximar as divergências existentes entre elas ou devem reconsiderar os elementos a serem trabalhados pelos professores e alunos. Consciente de que as teorias têm grande incidência sobre o processo didático, considerei oportuna uma leitura descritiva dessas quatro perspectivas teóricas sobre o ensino. Faço ao leitor o convite de elaborar uma opção didática de um marco próprio de reflexão e indagação da teoria e da prática de ensino. Nesse sentido, há necessidade de priorizar o delineamento de trilhas inovadoras para a teoria e a prática de ensino, em vez de buscar os caminhos da padronização no pensar, no sentir e no agir em sala de aula. Vale salientar que o ato de ensinar é sempre uma criação, uma inovação.

O que dizem os professores sobre o ensino

Ao participar de eventos educacionais promovidos por secretarias estaduais e municipais de educação, bem como por instituições de educação superior, tive oportunidade de perguntar aos participantes sobre o significado de ensinar. Neste momento, meu interesse é analisar a concepção que os professores têm sobre o ensino, considerando que, no interior da estrutura curricular da educação básica e superior, cada docente é responsável por uma disciplina. Para tanto, tomo como referência registros escritos feitos por 54 professores.

O registro foi a forma utilizada para que os professores anotassem o significado que imprimem ao ensinar. Articulado ao processo de reflexão sobre a sua prática docente como “uma imersão consciente do homem no mundo da sua experiência” (Gómez 1997, p. 103), o registro escrito é considerado uma forma de concretização desse processo consciente do professor, ao qual é possível recorrer quantas vezes for necessário.

Weffort (1996) entende que “a escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente” (p. 41). Nesse sentido, o registro escrito é um processo de construção e de autoria, uma vez que expressa o resultado da reflexão sobre a experiência vivida como docente.

A exploração e a organização dos registros foram um momento desafiador do trabalho. Iniciei pela leitura dos registros, anotando afirmações relevantes e procurando agrupá-las por pontos de confluência e divergência, no sentido de sistematizar e apreciar os diferentes significados de ensinar apresentados pelos docentes. Após essa leitura exploratória e organizativa, procurei identificar os eixos estruturantes mais importantes dos registros já categorizados em torno dos seguintes enunciados: ensinar é um ato intencional; ensinar significa interagir e compartilhar; ensinar exprime afetividade; ensinar pressupõe construção de conhecimento e rigor metodológico; ensinar exige planejamento didático.

Com essa categorização, procurei compreender, criticamente, o sentido dos registros, seu conteúdo, as significações sobre o ensinar. Dessa forma, fui construindo os elementos norteadores para desenvolver o tema.

Ensinar é um ato intencional

O enunciado anterior dá uma idéia exata da intencionalidade do ato de ensinar. Com efeito, o ensino exige uma direção, um norte que remeta a uma diversidade de objetivos mais detalhados e mais complexos. Essa complexidade se manifesta, principalmente, na natureza das finalidades da educação brasileira, que precisa ser atingida em sua tríplice dimensionalidade: “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Lei 9.394/96, art. 2º). Isso significa que a educação, como processo intencional, contribui para que o educando se desenvolva numa trajetória permeada por intencionalidades progressivas. Utilizo os registros sobre o ensino para ilustrar essa preocupação:

- “[...] ensinar é um ato intencional”(professor de português);
- “[...] é um ato intencional, fundamentado na concepção de aprendizagem (teorias de aprendizagem), visão de homem (teorias filosóficas), na concepção de sociedade (teorias sociológicas)” (professora de pedagogia).

O espaço do ensino é revelador de intencionalidades, permeado de valores e contradições. Isso significa agir em função de objetivos no contexto de um trabalho pedagógico planejado no âmbito de uma organização escolar muitas vezes burocrática e fragmentada.

Vejo então que, para ensinar, é preciso compreender que a intencionalidade educativa não é linear nem independente do contexto social. Uma reflexão sobre a intencionalidade do ensino é uma reflexão sobre o destino do educando, sobre a posição que ocupa na instituição educativa e na sociedade, sobre as relações entre os seres humanos.

Os registros dos professores evidenciaram a importância da intencionalidade do ato de ensinar, mas é preciso ir além. É preciso ficar claro que

toda educação tem claramente uns fins, pois pretende formar um tipo de homem determinado (ou talvez vários tipos de homem).

Mas muito frequentemente esses objetivos não são explícitos, e os próprios agentes formadores não são conscientes da tarefa que estão realizando; sabem o que têm que fazer para obter os resultados que a sociedade espera, mas *não sabem o sentido do que fazem*. (Delval 1990, p. 87, grifo meu)

Para mudar o ensino, para buscar a tão almejada qualidade, tendo em vista os objetivos socioculturais da educação, é conveniente refletir sobre as indagações fundamentais: Que tipo de sociedade queremos? Que tipo de homem pretendemos formar? Que concepção de cidadania e trabalho permeia nossa ação docente? Assim, um grande passo a ser dado pelos professores é saber com clareza o que têm de atingir com a atividade de ensino e compreender o sentido das intencionalidades, por que estão formuladas dessa maneira e não de outra, e opor-se aos fins implícitos da educação e do ensino.

Portanto, o ensino é um processo intencional, sistemático e flexível, que visa à obtenção de determinados resultados (conhecimentos, habilidades, atitudes etc.). A intencionalidade educativa está presente no processo de ensino e é indicativa das concepções de quem a propõe. Os professores devem ter clareza dos objetivos que pretendem atingir com seu trabalho.

✦ Ensinar significa interagir, compartilhar

Os professores respondentes enfatizam, de modo geral, que ensinar é um processo de interação e compartilhamento. Apresento os registros que reafirmam a interação do processo de ensinar que podem ser assim representados:

- “[...] ensinar é um ato de interação. É parte inseparável do processo de aprendizagem” (professor de língua portuguesa);
- “[...] um diálogo, uma vivência envolvendo um conteúdo disciplinar, que contribua para a formação humana, objetivando subsidiar os enfrentamentos postos pela sociedade atual” (professora de pedagogia);
- “[...] ensinar é sinônimo de compartilhar, orientar, tendo como referência o conhecimento a ser trabalhado, os sujeitos

envolvidos nesta ação. Ensinar é também trabalhar com o outro” (pedagoga);

- “[...] é compartilhar algo que sabemos e conhecemos; é respeitar as diversidades, é saber ouvir, para se aprender; é amar aquilo que se faz” (professora de artes);
- “[...] ensinar é compartilhar, construir o conhecimento, despertar no outro a curiosidade pela pesquisa, pela descoberta, pelo querer saber mais” (professora de matemática);
- “[...] é a interação entre o sujeito que ensina e o que aprende, construindo o conhecimento que é incorporado pelo sujeito, transformando a prática” (professora de química).

A idéia central que orienta os registros dos professores é que ensinar significa “trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”, como explicitam Tardif e Lessard (2005, p. 141). O ato de ensinar implica inúmeras e variadas interações com os alunos, com professores e outros profissionais que desenvolvem seu trabalho nas instituições educativas. La Torre explicita que “ensinar é intercambiar, compartilhar, confrontar, debater idéias e mediante essas atividades o sujeito transcende seus conhecimentos adquiridos, gerando novas estruturas mentais. Aprende.” (1993, p. 58). O conteúdo da citação deixa claro que uma das dimensões representativas do processo didático é o ensino, compreendido como o modo peculiar de orientar a aprendizagem e criar espaços formativos entre docentes e alunos, cuja razão de ser é a prática pedagógica criativa e reflexiva.

Ensinar implica interações concretas entre pessoas. O ensino é uma atividade que se manifesta concretamente no âmbito de interações humanas. É o que observa Tardif (2002, p. 118) ao afirmar que “ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimento e à socialização”.

Ensinar exprime afetividade

Ensinar como um ato afetivo se expressa por meio dos elos da afetividade, que favorecem uma troca entre o professor e os alunos.

Vivenciar um ensino permeado pela afetividade significa o fortalecimento de um processo de conquista para despertar o interesse do aluno, objetivando a concretização do processo didático. O professor precisa contar com a colaboração e a confiança dos alunos para consolidar o sucesso de educar. Uma relação “direta e indireta com o outro é necessariamente permeada pelo afeto” (Codo 1999, p. 47). Nesse sentido, para o professor desempenhar sua ação de ensinar de forma satisfatória, o vínculo afetivo é imprescindível para tornar a sala de aula um ambiente mais humanizado, mais próximo às características e necessidades dos alunos. Os professores de matemática e educação física afirmam que ensinar “[...] é humanizar; [...] é o ato fundamental para humanizar a humanidade”.

Isso conduz à afetividade saudável, necessária ao convívio e à redução da tensão, visando “uma relação entre dois seres humanos cuja ação resulta no bem-estar do outro” (*ibidem*, p. 53).

Na leitura dos registros escritos dos professores, constatei que o ensino implica um forte envolvimento afetivo. Nos registros citados a seguir, é possível perceber a implicação da afetividade no ato de ensinar:

- “[...] ensinar é dar, receber, trocar, doar-se, envolver-se, amar, sofrer, entender, viver” (professora de inglês);
- “[...] ensinar é a arte de entender que o conhecimento não se divide com o outro, não se passa ao outro, mas se busca junto com o outro” (professora de matemática);
- “[...] ensinar é também trabalhar com o outro” (pedagoga).

A afetividade não é isolada da dimensão cognitiva. Esse aspecto é destacado por Freire quando afirma que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético do meu dever de professor no exercício de minha autoridade” (1996, p. 160). Assim, o ato de ensinar deve propiciar uma disposição integral do sujeito para:

- a) problematizar, conhecer, buscar, investigar, encontrar solução, desvelar o objeto em estudo;

- b) dedicar-se com atenção, afeto, prazer e alegria, quando compreende a importância do processo de ensino para sua formação. O ato de ensinar favorece o encontro entre o afeto e a razão.

A relação afetiva com os alunos depende de múltiplos fatores não afetivos, tais como: fatores sociais, econômicos, culturais, pedagógicos e os ligados às precárias condições de trabalho e de vida de alunos e professores.

Para o professor concretizar seu ato de ensinar de forma satisfatória, o vínculo afetivo é uma dimensão indispensável, uma vez que emoções, interesses pessoais, sonhos permeiam toda relação pedagógica. A afetividade do ato de ensinar implica um trabalho de equipe, pois o processo que se vive em grupo é valorizado e colocado ao alcance dos participantes. O registro de uma professora respondente demarca essa característica: “[...] ensinar é arte de seduzir, motivando o indivíduo de forma pedagógica no momento que ele deve ser tomado pelo desejo de saber, conhecer e aprender” (professora de ciências e matemática). Assim, o professor, por meio dos elos da afetividade, favorece a troca entre ele e o aluno, para despertar o interesse deste último.

Os meios do ato de ensinar são o próprio professor, o processo de ensinar propriamente dito, que se dá em uma relação socioprofissional, permeada e carregada de história. Um componente afetivo-emocional manifesta-se quando se trata de seres humanos. Nesse contexto, a relação afetiva é uma necessidade para o exercício profissional, contemplando a aprendizagem do aluno. Os registros a seguir ilustram esse posicionamento: “[...] ensinar é promover situações de aprendizagem” (professora de pedagogia); “[...] para que haja ensino deve haver aprendizado e este deve fazer parte da vida do indivíduo” (professora de ciências).

O ensinar implica a capacidade não somente de pensar nos alunos, mas também de perceber e de sentir suas emoções, seus conflitos, suas alegrias, seus bloqueios afetivos (Tardif 2002). Ensinar, portanto, envolve uma disponibilidade para lidar com o outro e compreendê-lo. Ensinar envolve gosto e identificação com a docência.

Ensinar pressupõe construção de conhecimento e rigor metodológico

Antes de explorar as contribuições dos professores, cabe lembrar que o desafio fundamental do ensino é a busca de interfaces no conhecimento curricular e no mundo de conhecimentos e práticas vivenciados no cotidiano sociocultural dos alunos. A construção do conhecimento é sempre do sujeito, mas não só dele; o conhecimento se constrói por uma mediação social que pode estar mais ou menos presente. Na situação de ensino, há necessidade da ação mediada do professor para:

- articular as relações que compõem o objeto de estudo e o caminho para sua descoberta/redescoberta;
- articular o conhecimento a ser trabalhado em sala de aula em relação à prática social que lhe deu origem;
- propor atividades e estratégias didáticas necessárias à construção do conhecimento;
- acompanhar e avaliar o processo de construção/assimilação do conhecimento realizado pelo aluno.

Encontrei entre os registros pontos que configuram o significado de ensino como construção de conhecimento. Por exemplo, os professores registraram que ensinar é:

- “[...] proporcionar ao educando momentos para a construção do seu conhecimento, a partir do que ele já sabe” (professora de psicopedagogia);
- “[...] um processo didático, pois ao mesmo tempo em que o professor auxilia o educando a construir seu conhecimento, ele também está construindo seu conhecimento profissional” (professora de história);
- “[...] é gerar conhecimentos” (professora de história).

O que se verifica nos registros dos docentes, de modo geral, é uma preocupação com o que os alunos já trazem e aquilo que encontram na

instituição educativa como conhecimento escolar e acadêmico. A finalidade do conhecimento é colaborar na formação do aluno na sua globalidade: como pessoa, como cidadão crítico e criativo e como futuro trabalhador. E o papel do professor é provocar a mediação entre aluno, conhecimento e realidade.

Para Freire, o papel do professor sobrepõe-se à mera transmissão de conhecimentos, isto é, delinea-se um processo de construção, pois

ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção. Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (Freire 1996, p. 52)

Essa concepção de ensinar, além de exigir o comprometimento do professor com a produção do conhecimento, propicia o envolvimento do aluno no processo, para que ele desempenhe o seu papel de protagonista.

Diante da preocupação com a construção do conhecimento, vejo a necessidade de não perder de vista nem a finalidade desse conhecimento nem a metodologia da perspectiva dialética, que se baseia numa concepção de homem como ser ativo e de relações. O processo dialético de produção do conhecimento se dá basicamente em três momentos: a *síncrese*, a *análise* e a *síntese*. A construção do conhecimento no âmbito do ato de ensinar é um movimento

que vai da *síncrese* (a visão caótica do todo) à *síntese* (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas), pela mediação da *análise* (as abstrações e determinações mais simples), constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (Saviani 1983, p. 77)

O aluno, em sala de aula, constrói seu conhecimento realizando o percurso da *síncrese* à *síntese* pela mediação da *análise*, empregando tanto o método científico quanto o método de ensino. Esse é o caminho a ser

trilhado para a construção do conhecimento ao longo do ato de ensinar e de suas relações com a aprendizagem, a pesquisa e a avaliação. A construção do conhecimento, ao incluir a transmissão-assimilação não como instância única de aprendizagem, contribui para o aumento da capacidade de aprender por parte do aluno.

A professora de matemática de sexta e sétima séries do ensino fundamental registra a seguinte idéia: “[...] ensinar exige diversidade metodológica, a fim de que a aprendizagem possa ser efetivada com mais sucesso”. Ensinar, portanto, envolve a determinação do como, isto é, do método a ser empregado para o desenvolvimento do ensino.

O método tem uma dupla justificativa: psicológica, ou seja, adequação ao aluno que aprende, e lógica, voltada para a adequação do conhecimento (conteúdo) que se produz, assimila e aprende.

O método reveste-se também de uma adequação de ordem estritamente educativa, porque cria hábitos de organização de trabalho mental, de abstração, de generalização, entre outros. Mas o método deve adequar-se ao contexto em que se desenvolve o ato de ensinar. Essas adequações não podem ser concebidas como unilaterais e nem de forma hierárquica (Titone 1981). São permeadas por uma clara visão dos fins educativos, pois o método é um caminho que conduz a um fim. O registro da professora de anos iniciais do ensino fundamental explicita essa preocupação: “[...] ensinar significa mostrar caminhos, dando oportunidade para que o aluno construa/reconstrua seu conhecimento com significado para a vida”.

Ensinar exige planejamento didático

Nos registros de duas professoras, aparece a idéia de que o ensino é uma atividade organizada e planejada para evitar improvisação no trabalho docente. Os registros a seguir explicitam essa idéia:

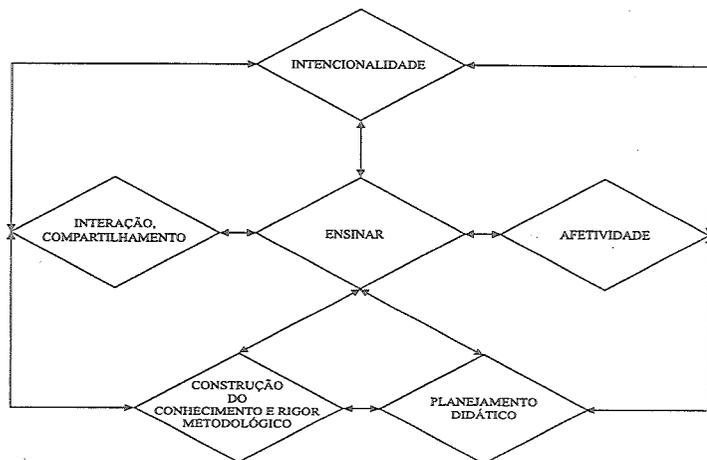
- “[...] ensinar exige planejamento” (professora de matemática);
- “[...] ensinar é ação didático-pedagógica organizada pelo professor, ou seja, pensada para interagir com o aluno” (professora de pedagogia).

Ensinar nesse contexto é agir em função de fins e objetivos previamente delimitados. Para Tardif e Lessard (2005), ensinar consiste, de certo modo, em perseguir fins, objetivos de socialização e de instrução em um contexto de interação com os alunos. É, portanto, um trabalho planejado no contexto de uma organização escolar.

Planejar o ensino significa pensar sobre algumas questões: Por que, para que e como ensinar? Quem ensina? Quem aprende? Quais os resultados do ensino? Mas não é só. É preciso ir além, a fim de evidenciar as relações entre os processos sociais que repercutem no ato de ensinar. O planejamento do ensino não constitui apenas uma expressão técnica e linear. O processo de planejamento em uma concepção crítica de educação enfatiza o compromisso do professor “em dar à sua matéria de ensino o direcionamento para o alcance das finalidades da educação, para a concretização do projeto pedagógico da escola e para o desenvolvimento de saberes fundamentais em seus alunos” (Lopes 2004, p. 57).

Portanto, cabe ao professor a responsabilidade de planejar o ensino de forma participativa, considerando as demais dimensões do processo didático e as orientações provenientes do projeto pedagógico da instituição educativa. Os professores não apenas participam do planejamento da instituição educativa como um todo, cada um tem seu plano de trabalho, cuja elaboração, execução e avaliação são de sua responsabilidade.

Figura 1 – Eixos estruturantes do ensino



A Figura 1 mostra os eixos estruturantes indispensáveis à construção conceitual do ato de ensinar da ótica dos professores.

Em síntese, há formas diferentes de compreender o significado de ensinar:

- a) é uma prática social, que se realiza não só por meio da ação do professor, mas pela compreensão de contextos sociais mais amplos. A compreensão desses contextos é efetivada pelos docentes. O papel do professor ao ensinar é permanecer sensível às demandas sociais, para influir no estabelecimento de uma reflexão crítica e de uma atuação mobilizadora. Nesse diálogo com a realidade, o ensino se situa para além da sala de aula, buscando caminhos alternativos para o desenvolvimento dos temas e estimulando o aluno com questionamentos, a fim de que ele chegue a uma elaboração própria;
- b) é desenvolver as potencialidades de uma pessoa. É uma atividade profissional laboriosa, que exige preparo, compromisso e responsabilidade do professor para instrumentalizar política e tecnicamente o aluno, ajudando-o a constituir-se como sujeito social.

Para Tardif e Lessard, o “ensino é uma ocupação cada vez mais complexa, que remete a uma diversidade de outras tarefas além das aulas em classe” (2005, p. 133). O ensino engloba tarefas diversificadas, tais como as incumbências dos docentes definidas no art. 13 da lei 9.394/96:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

O que torna complexo o trabalho do professor é justamente o número elevado de ações de diferentes tipos, as quais exigem dos docentes atenção a uma grande variedade de atividades e interações que dificultam cada vez mais o processo de tomada de decisões didáticas.

É possível afirmar que o ensino não corresponde somente a um tipo de ação específica. Ao contrário, o ato de ensinar recorre constantemente a uma diversa gama de ações heterogêneas. Isso exige do professor um conhecimento consistente da disciplina que vai desenvolver, conhecimento sobre como os alunos aprendem, sobre as abordagens metodológicas de ensino, de investigação e de avaliação. Ensinar efetivamente exige uma série de habilidades fundamentais, que podem ser desenvolvidas no processo de formação. Essas habilidades ultrapassam o mero domínio de conhecimentos. Os professores devem ser capazes de analisar e resolver problemas, selecionar e organizar conteúdos e propostas metodológicas adequadas ao ensino, selecionar recursos didáticos e tecnológicos que maior impacto possam ter como propulsores de aprendizagem, estruturar e desenvolver pesquisa, estabelecer formas avaliativas. Além disso, o ensino, por ser uma atividade interativa, faz com que os docentes estabeleçam uma adequada comunicação com seus alunos. Ensinar é, portanto, uma tarefa formativa:

- a) é um processo pleno de sentido para que os estudantes tenham compromisso e colaboração com os professores que os formam. Nesse sentido, o aluno é o ponto de partida e de chegada do ato de ensinar;
- b) é um processo de desenvolvimento da autonomia dos professores e alunos. A autonomia

não consiste em isolamento ou abandono dos professores ou das escolas à própria sorte, mas na concepção das relações entre professores e sociedade sobre outras bases (as da consti-

tuição comunitária), de forma que os vínculos não sejam de natureza burocrática nem mercadológica, mas política e social. (Contrera 2002, p. 169);

- c) é agir em função de objetivos no contexto de um trabalho planejado no âmbito de uma instituição educativa. Isso significa “agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre suas capacidades de aprender, para educá-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas etc.” (Tardif e Lessard 2005, p. 49);
- d) é um trabalho interativo regido por diversas finalidades. Conforme esclarecem os autores, “ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa: o sentido que perpassa e se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas são, assim, o meio de interação pedagógica” (*ibidem*, p. 249). Trata-se, portanto, de refletir sobre o convívio entre os sujeitos envolvidos; professores, alunos, pais e os próprios pares – professores e gestores. O professor se divide para dar conta da dimensão educativa, “entre a busca das *intencionalidades educativas* gerais e as *exigências individuais dos alunos*” (Veiga, Araújo e Kapuziniak 2005, p. 44, grifos dos autores).

O ensino é complexo e requer um marco teórico cada vez mais indagador e rigoroso para investigar os fundamentos e as práticas formativas. Desse modo, o ensino estabelece conexões com os fatores contextuais ao refletir sobre os valores mais amplos da sociedade em que vivem os alunos, mas também aqueles que são mais próximos e mais localizados.

Concebido dessa forma, o ensino responde a três desafios: em primeiro lugar, é uma tarefa humana, pelo fato de trabalhar com “seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” como afirmam Tardif e Lessard (2005, p. 31); tem, em seguida, o desafio da dimensão afetiva, do compartilhamento, da interação; apresenta, enfim, o desafio de seu papel cognitivo, pelo fato de permitir que cada aluno construa seu conhecimento graças ao emprego de uma diversidade metodológica e tecnológica. Em

suma, o ensino é carregado de razão e emoção, é o espaço para a vida, para a vivência das relações entre professores e alunos, para a ampliação da convivência socioafetiva e cultural dos alunos.

Referências bibliográficas

- AUSUBEL, D.P. (1976). *Psicologia educativa: Um ponto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- BRUNER, J.S. (1996). *La educación puerta abierta a la cultura*. Madri: Visor.
- CLARK, C.H. e PETERSSON, P. (1990). “Procesos de pensamiento de los docentes”. In: WITTRICK, M.C. *La investigación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- CODO, W. (org.) (1999). *Educação, carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho.
- CONTRERA, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- DELVAL, J. (1990). *Los fines de la educación*. Madri: Siglo Veintiuno.
- EISNER, E. (1995). *Is the art of teaching a metaphor? Key-note address*. International Conference on Teacher Thinking. Ontário (Canadá): Brack University.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- GAGE, N. (1976). *The scientific basis of the art of teaching*. Nova York: Teachers College Press.
- GÓMEZ, A.P. (1997). “O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo”. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- LA TORRE, S. (1993). *Didáctica y currículo: Bases y componentes del proceso formativo*. Madri: Dykinson.
- LOPES, A.O. (2004). “Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação”. In: VEIGA, I.P.A. (org.). *Repensando a didática*. 21ª ed. revis. e atual. Campinas: Papirus.
- LORENZO, N. e PLA, M. (2001). “Teoría de la enseñanza: Modelos aplicados al proceso de enseñanza-aprendizaje”. In: SEPULUEDA, F. e RAJADELL, N. *Didáctica para psicopedagogos*. Madri: Uned.
- PERKINS, D.N. (2000). “Enseñar y aprender para comprender”. In: REIGE, C.M. *Diseño de la instrucción. Teoría y modelos: Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Madri: Santillana.
- POZO, J.I. et al. (1999). *El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo*. Madri: Santillana.
- RIVILLA, A.M. e MATA, F.S. (2002). *Didáctica general*. Madri: Pearson Educación.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1985). *Currículo, acto didáctico y teoría del texto*. Madri: Anaya.
- SAVIANI, D. (1983). *Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo/Campinas: Cortez/Autores Associados.
- TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- TARDIF, M. e LESSARD, C. (2005). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- TITONE, R. (1981). *Metodologia didática*. Madri: Rialp.
- VEIGA, I.P.A.; ARAÚJO, J.C. e KAPUZINIÁK, C. (2005). *Docência: Uma construção ético-profissional*. Campinas: Papirus.
- WEFFORT, M.F. (org.) (1996). *Observação, registro, reflexão*. São Paulo: Espaço Pedagógico.
- WOODS, P. (1996). *Researching the art of teaching, ethnography for educational use*. Londres, Nova York: Routledge.
- YINGER, R.J. (1986). “Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional”. In: VIRLAR, L.M. *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.